

آن ف. لوكاس

٦

قيادة التغيير في الجامعات

الأدوار المهمة
لرؤساء الأقسام في الكليات



books4arab.com



**قيادة التغيير
في الجامعات**

قيادة التغيير في الجامعات

الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات

تأليف

آن ف. لوكاس

قدم له

ر. يوجين رايس

نقله إلى العربية

وليد شحادة

راجعته

الدكتور: داود سليمان رضوان

Original Title:
Leading Academic Change

by:
Ann F. Lucas & Associates

Copyright © 2000 by Jossey-Bass Inc.
ISBN 0 - 7879 - 4682 - 6

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
published by: Jossey-Bass Inc

حقوق الطبعة العربية محفوظة للبيكان بالتعاقد مع شركة جوسي باس

© مكتبة البيكان 1426هـ - 2005م

المملكة العربية السعودية ، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة ، ص . ب . 62807 الرياض 11595

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1427هـ - 2006م

ISBN - - 40 - 9960

© مكتبة البيكان ، 1427هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جميع الحقوق محفوظة . ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة ،
سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية ، بما في ذلك التصوير بالنسخ "فوتوكوبي" ، أو التسجيل ،
أو التخزين والاسترجاع ، دون إذن خطي من الناشر .

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system,
or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or
otherwise, without the prior permission of the publishers.



إهداء

✽ إلى عائلتي

لما قدمته لي من حب ودعم
زوجي رولي دين لوكاس

✽ إلى أبنائنا

مارك دوغلاس وكاثلين آن ويول كيفن

✽ وإلى حفيدنا

بيتر غريغوري

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد :

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعتها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخّي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله - فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظراً لقلّة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفعال، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في

أكثر الجامعات العالمية تقدماً. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر بالتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي والإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا

المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلاً معرفياً يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننتقل للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق...،

الدكتور/ خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية



الفهرس

الصفحة

الموضوع

٩	تقديم معالي وزير التعليم العالي
	مقدمة
١٥	بقلم ر. يوجين رايس
١٩	توطئة
٣١	المؤلفون
٤٣	الباب الأول: قيادة التغيير
	1- مقارنة التغيير في القسم الجامعي بعمل الفريق
٥١	بقلم آن ف. لوكاس
	2- نموذج التعاون المشترك لقيادة التغيير في الجامعات
٨٧	بقلم آن ف. لوكاس
	3- التعاطي مع مقاومة التغيير
١١٧	بقلم ساندرا إ. تشلدن
	4- تحويل الأقسام إلى جماعات تعلم منتجة
١٤٥	بقلم توماس آ. أنجلو
١٦٧	الباب الثاني: الدور المتعاون للرئيس في التغيير داخل القسم
	5- توجهات القسم بخصوص التثبيت والترقية: مفتاح القيادة الناجحة
١٧١	بقلم روبرت م. داياموند
	6- مراجعة ما بعد التثبيت
١٨٩	بقلم كريستين م. ليكاتا
	7- إعلاء صوت القسم في نظام مكافآت الأساتذة
٢٣٣	بقلم هوارد ب. ألتمان

- ٢٥٩ _____ الباب الثالث: قيادة التغيير الإبداعي في المناهج وفي التعليم
- 8- مراقبة جودة التعليم في القسم الجامعي وتحسينه
- ٢٦٧ _____ بقلم ليون ف. غاردنر
- 9- المتعلم من خلال الخدمة والقسم الضالع فيه:
استراتيجية متعددة الاستعمالات
- ٣٠٧ _____ بقلم إدوارد زلوتكوفسكي
- 10- منح الأساتذة حق ملكية التغيير التكنولوجي في الأقسام
- ٣٣٣ _____ بقلم أ. و. (طوني) بيتس
- 11- قيادة التجديد في المنهاج الدراسي
- ٣٧٥ _____ بقلم آن س. فيرين وكي موسل
- 12- الجامعة جماعة تتعلم: هل هذا تعارض في التسميات
أم هو مستقبل قابل للتحقق؟
- ٤١٥ _____ بقلم بيتر م. سنج

مقدمة

إن ما يجعل هذا الكتاب مفيداً بصفة خاصة انبثاقه من استراتيجية متينة الترابط المنطقي من أجل التغيير المؤسسي ومن فهم واضح جلي لدور القيادة في المؤسسات. إنه بحق الكتاب الذي كنا ننتظره نحن المهتمين بدور هيئة التدريس في عملية التغيير المتسارعة في التعليم العالي.

في العام 1994 أصدرت المؤلفة آن لوكاس كتابها بعنوان "تقوية القيادة في أقسام الكليات Strengthening Departmental Leadership"، وكان كتاباً على قدر كبير من الأهمية لما تضمنه من آرائها الشخصية حول الدور الذي ينبغي لرؤساء الأقسام أن يضطلعوا به في سبيل صنع مستقبل التعليم العالي.

لقد كان عرضاً شاملاً تميز بالقوة لما يجب على القادة أن معرفته بخصوص دورهم المتميز ومسؤولياتهم في التغيير. استمدت المؤلفة مادتها لذلك الكتاب من معرفتها الغزيرة التي اختزنتها عبر سنين طويلة من عملها في ميادين علم النفس الإكلينيكي والسلوك المؤسساتي مضيئة إليها خبرتها العملية الواسعة كعضو في هيئة التدريس ثم رئيساً لأحد أقسام الكلية ورائداً في تطوير الكليات ومستشاراً للكثير من الكليات والجامعات في سائر أنحاء البلاد.

وهي تقدم لنا الآن كتابها الحالي «قيادة التغيير في الجامعات» فتبني على ما قدمته في كتابها السابق وتكمله وترتقي بما جاء فيه حول دور رؤساء الأقسام في جامعة تمر بمرحلة التغيير. والواقع يجب على المرء تناول الكتابين معاً على أنهما كتابان مترافقان. وفي كتابها الجديد هذا تجمع المؤلفة لوكاس أفضل أعمال أولئك الذين برزوا ليصبحوا رواداً على المستوى الوطني وقدموا مبادرات في التغيير على جانب كبير من الأهمية، تتصدى لمرحلة التعليم العالي في هذه الأيام. نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر بيتر سنج الذي تناول موضوع المؤسسة التعليمية،

وتوماس أنجلو الذي تحدث عن جماعة المتعلمين، وإدوارد زلوتكوفسكي الذي عالج فكرة التعلم بالخدمة، وطوني بيتس الذي تطرق للتكنولوجيا. وفي كل من هذه الحالات كانت الدائرة الأكاديمية هي محور البحث، وعومل رئيس هذه الدائرة على أنه القائد المحوري في تطوير أجندة التغيير.

لا شيء في التغييرات العديدة التي شهدناها في التعليم العالي خلال العقدين المنصرمين من السنين يمكن أن يعادل في أهميته التحول من التركيز على هيئة التدريس - من نحن وماذا نعرف؟ - إلى التركيز على التعلم ذاته. ففي الماضي القريب جداً لم يكن الإعداد العلمي لأعضاء هذه الهيئة وما أنجزوه من مطبوعات - أي بحوثهم - هو الأمر المهم فحسب، بل كان في بعض الحالات الأمر الوحيد المهم.

وما تزال البحوث والمطبوعات تحظى بتقدير عالٍ، غير أن مركز الجذب قد تبدل. لقد أضحت الدعوة الآن إلى التركيز على جودة ما يتعلمه الطالب وتقديم الدليل الذي يؤكد الاهتمام بهذه الجودة، لاسيما في المرحلة الأولى للتعليم الجامعي. والمطلوب أيضاً إسهام الكليات والجامعات في تلبية احتياجات التعليم داخل المجتمعات المحلية والمجتمع الكبير معاً. من أجل ذلك نجد التغييرات المهمة التي يركز عليها هذا الكتاب ويسلط عليها الأضواء تنصب كلها على الاستراتيجيات التي تأخذ التعلم على محمل الجد. لقد كانت آن لوكاس محقة في إدراكها للمبادرات التي تحمل الوعد الأكبر، ولذلك وضعت خارطة للأماكن التي تستحق الاكتشاف أكثر من غيرها.

ومع هذا التبدل من التركيز على هيئة التدريس إلى التركيز على التعلم ذاته حصل تغير كبير في دور رئيس القسم في الكلية. فهؤلاء الرؤساء ليسوا موجودين في مناصبهم لمجرد أن يهتموا بالأعمال الكتابية وحماية حرية واستقلالية أعضاء هيئة التدريس في متابعة اهتماماتهم المهنية بعيداً عن القواعد والواجبات الحتمية للمؤسسة. بل صرنا ننتظر منهم أن يسهلوا تعاون هيئة التدريس في تحقيق أهداف

المؤسسة. وإني أجد أن لوكاس أكثر تأثيراً وفاعلية من كل من عرفتهم في مساعدة رؤساء الأقسام ليقوموا بهذه النقلة النوعية، وفي تمكين هؤلاء الرؤساء من النهوض جدياً بوظائفهم الأساسية كرؤساء فرق. كما أن «المبادئ الإرشادية» التي تعددها في الفصل الأول من الكتاب هي في واقع الأمر ذات قيمة كبرى لكل من الأساتذة والإداريين في الجامعات على حد سواء.

إن هذا الكتاب «قيادة التغيير في الجامعات» هو المثال الذي أحسن اختياره لذلك النوع من العمل التعاوني الذي تطالب به آن لوكاس من أجل رئيس القسم في الكلية. كل قسم منه يكمل الأقسام الأخرى، والإسهامات الفردية التي ضمها الكتاب بين جانبية تشكل وحدة متكاملة لها أهميتها الخاصة. وكل فصل يحد ذاته له إسهامه الخاص في عمل رئيس القسم، في حين تؤطر الفصول جميعاً تؤطر لدور الرئيس فتعطي رئيس القسم معنى وقوة جديدين.

وفي الوقت الذي نجد فيه التعليم العالي وعمل هيئة التدريس قد تبدل يقدم لنا هذا الكتاب طريقة جديدة للتفكير في الدور القيادي الحاسم لرئيس القسم. فنحن الآن نقف على عتبة «تغيير في الحرس» له أهميته الكبرى في صفوف هيئة التدريس. فالتكنولوجيا وما نتعلمه حالياً في مجال أسس التعلم تحمل بذور ثورة في الطريقة التي تتجهجها هيئة التدريس في عملها كمعلمين وعلماء. وحيث أن مؤسسات التدريس تشهد تغيراً ملحوظاً كذلك لا بد من إعادة التفكير في دور رئيس القسم لكي يعمل بأساليب مختلفة اختلافاً جذرياً.

فالصورة القديمة لرئيس القسم وما ينقصها من أشياء كثيرة التي تمثلها شخصاً يهتم فقط بديكانه وخطط الأوراق باتت الآن شديدة الوضوح. لذلك نرى مؤلفي الفصول المختلفة في هذا الكتاب لا يعيرون اهتماماً لتلك الدعوة التي تنادي بالقائد ذي القول الفصل، الذي ليس إلا شخصاً يتولى الإدارة. وكما يشير أيضاً بيتر سنج إلى الفكرة القائلة «بوجوب أن يتولى القائد دفع عملية التغيير» باتت مفلسة. من هنا

نجد أن لوكاس وزملاءها الذين جمعت مقالاتهم في فصول هذا الكتاب يقدمون لنا رؤية جديدة تكون فيها القيادة أكثر ملاءمة على مستوى القسم الذي يقودونه وتكون في الوقت نفسه أكثر فاعلية وتأثيراً للجامعات والكليات التي تلتزم بتوجيه اهتمامها للتعلم ذاته.

فالذي يقرأ كتاب «قيادة التغيير في الجامعات» سيجد أنه يجمع في ثناياه أفضل ما تعلمناه من الثقافة الجامعية التي طورها الأساتذة عبر السنين مضافاً إليها أكثر الآراء تطوراً في الدراسات المؤسساتية المعاصرة، وسيجد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيه مؤلفاً مثيراً من الناحية الفكرية وفي الوقت نفسه عملياً بامتياز يتصدى للاحتياجات والاهتمامات اليومية لهيئة التدريس. لقد أسعفنا الحظ فعلاً لأن نجد شخصاً له خبرة آن لوكاس وحكمتها وتصوراتها بالتصدي لهذا الموضوع الهام. فهي تقدم لنا مثلاً لنوع القيادة المتعاونة التي نحتاج إليها في المؤسسات الجامعية وخصوصاً في الأيام المضطربة القادمة.

ر. يوجين رايس

أستاذ مقيم ومدير

منتدى أدوار ومكافآت هيئة التدريس

الرابطة الأمريكية للتعليم العالي

آب/أغسطس 1999

توطئة

تبذل حالياً جهود جبارة في شتى أنحاء البلاد لجعل ما يتعلمه الطلبة المحور المركزي في مرحلة التعليم العالي، وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة لأفراد المجتمع كافة، وإدخال التكنولوجيا في التعليم ناهيك عن تعديل المناهج الدراسية بحيث تعكس ما يحصل من تطور في فروع المعرفة وتعكس احتياجات الطلبة بالمزيد من الدقة. إن مثل هذه النقلة النوعية من التأكيد على التعليم إلى التركيز على عملية التعلم اقتضت أن تفتح الكليات حدودها لتصبح جميع أقسامها جزءاً من المجتمع الخارجي الأكبر بدلاً من بقائها منعزلة في برجها العاجي متعالية فوق العالم الخارجي. ومع أن بعض علامات هذه الفوقية ما برحت ظاهرة وموجودة إلا أن مؤسسات التعليم العالي قد فتحت أبوابها خلال العقدين المنصرمين من السنين وياتت شريكة مع الصناعة والمجتمع والمدارس الثانوية منها والابتدائية. يضاف إلى ذلك تلك الحركة المنادية بالتعلم من خلال الخدمة التي أشركت في جهودها ما يزيد عن ستمائة كلية جامعية في علاقة تبادلية بين الجامعة والمجتمع حيث يتعلم الطلبة من خلال الخدمة والتفكير.

تعتبر كل هذه الأمور بدايات عظيمة. بيد أننا نتوقع المزيد من الضغط لإحداث تغييرات معينة خلال السنوات العشر القادمة، كما ينبغي على الكليات والجامعات، بصفة خاصة، أن تستجيب لتلك النزعة المتزايدة نحو تمويل يكون أساسه الأداء، ويتعين عليها - والحالة هذه - أن تَحُثَّ السير قدماً في هذا التوجه فتضع برامج صارمة لتقييم الأداء استجابة لمطالب تنادي بالمساءلة والمحاسبة، وأن تعيد النظر في البرامج الحالية وتعديلها بحيث تتيح المزيد من الفرص للتعلم مدى الحياة من خلال التعليم عن بعد والتعليم داخل الحرم الجامعي.

لذلك، ولضمان المزيد من النجاح للأساتذة ورؤساء الأقسام في تعاطيهم مع المتغيرات الهامة التي تمسهم بقوة يتعين عليهم أن يتعمقوا بدراسة الطرق والوسائل التي تجعلهم يتعاونون معاً. فالكثيرون من أعضاء هذه هيئات التدريس يعملون حالياً وكأنهم رجال أعمال، كل واحد منهم مستقل عن الآخر، وليس كفريق عمل واحد. فتشرذمت الأقسام لانشغالها في معارك تدور حول الحمى في سبيل الاحتفاظ بملكية الموارد والمقررات التعليمية. تشير البيانات التي استخلصتها من نحو 4800 استبيان عملت على جمعها أن ما نسبته 40 بالمائة فقط من رؤساء الأقسام يعدون أنفسهم ناجحين في التعاطي مع النزاعات التي تنشأ داخل أقسامهم، سيما وأن الأساتذة لم يتخصصوا ليكونوا لاعبين في فريق واحد. ومع ذلك يستطيع رؤساء الأقسام أن يخلقوا المناخ المناسب لجعل أعضاء الهيئة يعملون معاً كفريق عمل واحد.

تقدم لنا مادة هذا الكتاب فرصة ذهبية للنقاش حول أفضل السبل لتقوية الأقسام في الكليات، وتشجيع الرؤساء وأعضاء هيئة التدريس ليفكروا ملياً بكيفية التعاون معاً وبالطريقة التي تجعلهم يبحثون عن الوسائل التي بها ينهضون بمسؤولياتهم ويتعاطون مع التغيير ومقاومة التغيير وينون معاً أسرتهم التي تنهل العلم وإلى جانب ذلك يقدم الكتاب بعض الإرشادات لأعضاء هيئة التدريس حول بالعمليات التي تمكنهم من حسن انتقاء أعضاء الهيئة وتوظيفهم والاحتفاظ بهم وترقيتهم. ولقد بذلنا الجهود الهادفة لإيضاح هذه العمليات بحيث لا تترك مجالاً للتخمين عند الأعضاء الجدد حول المعايير المستخدمة في تقييم أدائهم فيما يتعلق بتبثيتهم أو عند ترقيتهم. ونوقشت أيضاً طريقة تحديد الهدف السنوي من منطلق كون هذا الهدف أداة تشجع التطور المهني لأساتذة القسم. ومن هذه المناقشة يتعلم رؤساء الأقسام واللجان المختصة بتبثيت المدرس وترقيته كيف يدافعون بقوة عن هؤلاء المدرسين وكيف يجعلون توصياتهم تؤخذ على محمل الجد أمام رؤسائهم في تسلسل الوظائف الإدارية. يمكن لهذه المناقشة أن تشحن الأقسام بالقوة فيدرك الإداريون في الجامعات إمكانية الاعتماد على رؤساء الأقسام والمدرسين في تطوير

الخطط الاستراتيجية المتوافقة مع بيان المهمات الذي تصدره الكليات والجامعات، وبالتالي يعطى هؤلاء الرؤساء والأساتذة مزيداً من الصلاحيات والسيطرة على الموارد. وعندما يشكل أعضاء القسم جماعة قوية في ترابطها، وعندما يتعلمون كيف يصغون للآخر ويقدرونه وعندما يتدارسون الأمر ويتوصلون إلى إجماع في الرأي يصبح بمقدورهم التصدي لقضايا المردود الناتج وتطوير الملكية من حيث إدخال التكنولوجيا وبالتالي يفتحون حدودهم أمام التعلم عن طريق الخدمة وتجديد المناهج الدراسية. فالرؤساء بحاجة لأن يعرفوا كيف يجعلون هذه الأشياء تحدث، وهذا هو الهدف الرئيس للكتاب.

ولأن قيادة الفريق هي الأساس الذي يبنى التغيير الناجح والدائم تقدم هذا الكتاب لتزويد رؤساء الأقسام بالمعرفة، ولينير أمامهم السبيل لتطوير المهارات التي يحتاجونها ليصبحوا قادة مؤثرين وفاعلين وأداة للتغيير. بل إن عمداء الكليات ورؤساء أقسامها سيكتشفون أيضاً أن قيادة الفريق داخل القسم يمكن أن تكون مفتاح التغيير الفاعل في الكلية أو الجامعة. وسوف يتكون لدى الإداريين تبصر عميق بالطريقة التي تجعلهم يحفزون عملية التغيير والوسيلة التي تعينهم على تشكيل فريق العمل أثناء اجتماعات رؤساء الأقسام. وبالتالي تتاح الفرصة للرؤساء المحتملين والقادة غير الرسميين لهيئات التدريس للتفكير في الدور الذي يمكن أن يلعبوه لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في دراسة السبل التي تجعلهم يعملون بتعاون وثيق فيما بينهم. وسيكتشف الذين يطورون الهيئة ويديرونها ومراكز الموظفين المساعدين في التعليم والتعلم تلك المعلومات والاستراتيجيات التي تفيدهم في مساعدة رؤساء الأقسام على استكشاف أدوارهم القيادية. وأخيراً، يستطيع طلاب درجات الدكتوراه أن يلموا جيداً بالقضايا الملحة التي تشغل الكليات والجامعات، وبالدور المحوري الذي يؤديه رؤساء الأقسام لإدخال التغيير في التعليم العالي.

لمحة عامة عن مضمون الكتاب

يضع الباب الأول من الكتاب الأسس اللازمة لرؤساء الأقسام الذين يريدون، أو يطلب إليهم، أن يطلقوا مبادرات الابتكار وينفذوها، ويتصدون في الوقت نفسه للمقاومة التي غالباً ما ترافق الجهود المبذولة للتغيير. ثم يبدأ الفصل الأول بدراسة الأسباب الداعية إلى التغيير. وهنا أعرض لفكرة مؤداها أن قيادة الفريق هي المحطة التي عليها يبنى التغيير، ثم أناقش الخصائص التي يتميز بها أعضاء الفرق الفاعلة، إضافة إلى التوصيات والموارد التي من خلالها يطور رؤساء الأقسام أنفسهم ليصبحوا قادة للفرق. فهؤلاء الرؤساء يستطيعون أن ينجزوا ما يتوجب فعله سواء كانوا رؤساء دائمين أم مناوبين طالما أنهم يعملون قادة فرق ومحفزين. فهؤلاء لا يمكن أن يحققوا نجاحاً إذا كانوا ينظر الآخريين أوتوقراطيين مغرمين بالأعمال الورقية، فالأساس في تنظيم صفوف هيئة التدريس ليكون الجميع ملتزمين بتحقيق أهداف القسم وليكون الجميع في مسار اتجاه واحد يكمن في تطوير رسالة القسم تكون أساساً في تقييم النتائج التي يحققها.

وفي الفصل الثاني أضع توصية باعتماد أنموذج يتضمن سلسلة من المراحل تهدف في نهاية المطاف إلى تحقيق التغيير الناجح. ثم أنتقل إلى معالجة الطريقة التي بها يستطيع الرؤساء أن يفتحوا حدود الأقسام بحيث تتاح أمام الطلبة والأساتذة على السواء الفرصة لمشاركة الجماعات من خارج الجامعة في التصدي للمشكلات الحقيقية. كما أقدم أيضاً مثلاً لمشروع ابتكره أعضاء هيئة التدريس وتمت متابعة مراحل نجاحه من خلال بيانات إيجابية عن نتيجة جرى الحصول عليها من دراسة استغرقت ثمانية أعوام. وأناقش أيضاً محاولات أخرى قامت بها بعض الأقسام منها ما كان ناجحاً ومنها ما لم يصب نجاحاً. والأسباب التي جعلت بعضها قصير الأجل.

أما رؤساء الأقسام الذين يحاولون أن يكونوا أدوات تغيير فيواجهون مقاومة لهذا التغيير أو لا يجدون الدعم الكافي من الأساتذة والإدارة. وهذا هو محور الفصل الثالث الذي يتصدى لأسس هذه المقاومة، وكيف ينبغي احترامها وإجلالها والاستماع إليها والتعلم منها. كاتبة هذا الفصل، ساندرا تشلدن، توصي أيضاً باتباع استراتيجيات معينة للتعاطي مع جذور هذا الصراع وليس مجرد المؤشرات السطحية لمقاومة التغيير، كما تعرض لاستراتيجيات أخرى تهدف إلى التعاطي مع التوترات داخل القسم التي قد يطول أمدّها وقد تتفاقم عندما يواجه أعضاء الهيئة محاولات التغيير.

ولكي يعمل أعضاء القسم معاً بتعاون مجدٍ وفاعل لتطوير رؤية وأهداف ترمي إلى التغيير وترتكز على التعلم، ينبغي لهذا القسم أن يبدأ بتغيير ذاته. في هذا الإطار يعدد توماس أنجلو في الفصل الرابع الخطوات اللازمة ليصبح القسم منتجاً وجماعات متعلمة محبة للتعلم. فالجهود الإصلاحية يجب أن تستند إلى ما هو معروف بشأن التعلم المجدي. وهذا يجد ذاته يمكن أن يغير الأسلوب الذي يتبعه الأساتذة في التعليم. يقول أنجلو أن الإصلاح الحقيقي يتطلب تغييراً على مستوى النظام في الثقافة المؤسسية، وما نعرفه عن التعلم يجعلنا قادرين على تغيير طريقتنا في التعليم. ويقدم أنجلو أيضاً بعض الإرشادات التي استمدّها من البحوث التي تساعد في خلق جماعات تعلم منتجة، كما يقدم إلى جانب ذلك أمثلة لتطبيقات هذه الإرشادات في عدد لا بأس به من الأقسام.

وبغية تحسين جودة التعلم عند الطلبة يتعين على أعضاء هيئة التدريس العمل معاً من أجل مواصلة تطوير اختصاصاتهم المهنية وذلك من خلال المعلومات العكسية والمكافآت وتأكيد قيمة ما يفعلون. من هذا المنطلق يعرض الباب الثاني من الكتاب لعدد من الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق هذه الأهداف.

في الفصل الخامس يتتبع المؤلف روبرت داياموند عمل رئيس القسم ابتداءً من مرحلة تعيينه في هيئة التدريس وحتى التوصيات النهائية لترقيته ومدة ولايته. كما يقدم منهجية شاملة لتوظيف الأعضاء الجيدين في الهيئة والاحتفاظ بهم. ويبين مقترحات عملية لانتقاء الأفراد وتوظيفهم بحيث يكون تعيينهم مناسباً للمؤسسة. وتمتد هذه المقترحات لتشمل التعليم وتطوير كفاءات المدرسين إضافة لبعض الإرشادات المتعلقة بالتطوير المهني ومدة الولاية وتوثيق إنجازات أعضاء الهيئة.

أما كريستين ليكاتا فتقدم في الفصل السادس دراسة لمراجعة ما بعد التثبيت، وهي عملية أثارت جدلاً واسعاً على كلا جانبي القضية. فهي تناقش تلك السرعة التي اكتتفت هذا المفهوم والشعبية الواسعة التي حظي بها، وكذلك المعارضة التي وقفت بمواجهة هذه الحركة. وتتطرق أيضاً إلى اعتبارات عملية لها أهمية خاصة عند رؤساء الأقسام حين تقرر العمل بمراجعة ما بعد التثبيت وكيف يمكن الحفاظ على روح الجماعة داخل القسم إلى جانب روح المساءلة والمحاسبة. تضمن الفصل أيضاً إجراءات وإرشادات ينبغي تطويرها وطبوعها وتوزيعها ونشرها بالأسلوب المنسجم مع ثقافة الجامعة وممارستها وحاجة الأفراد للعب أدوار جديدة. عندئذٍ يتقرر النجاح بمقدار جودة توقع المشكلات والاهتمامات الرئيسة وطريقة التعامل معها. ويناقش الفصل أيضاً العوائق التي تقف حجر عثرة أمام التغيير وبعض الاستراتيجيات الخاصة بالتعاطي مع مشكلات وقضايا معينة.

حين يبدأ أعضاء هيئة التدريس بالانتقال نحو التعلم المرتكز على الطالب يرغبون بأن يكونوا على ثقة بأن جهودهم هذه لا تذهب هباءً، بل تلقى التقدير من الإداريين ولجان الترقية والتثبيت. وحيث أن الكثيرين من رؤساء الأقسام والأقسام ذاتها يرون أنفسهم المدافعين عن هيئة التدريس فإن الذين في المراتب العليا من عملية صنع القرار المتعلق بالموظفين لا يأخذون هذه التوصيات على محمل الجد، ورغم ذلك تظل الهيئة ورؤساء الأقسام في الموقف الأفضل لتقييم عمل زملائهم. ولهذه

الأسباب يرى هوارد ألتمان في الفصل السابع طريقة لتوثيق عمل الأساتذة لكي يتيقن احترام الآخرين المشاركين في عملية صنع القرار الخاص بالموظفين للتوصيات التي يرفعها رؤساء الأقسام ولجان الترقية والتثبيت.

ثم يناقش الباب الثالث من الكتاب الطرق والوسائل المبتكرة التي يستخدمها القادة الأكاديميون في تعاطيهم مع التغيير الهام. وواقع الأمر أن استخدام تقييم النتائج قد اكتسب زخماً قوياً في التعليم منذ ما يزيد على عشرة أعوام. في الفصل الثامن يقدم ليون غاردنر الأساس المنطقي للتقييم داخل القسم ويتحدث عن دور رئيس القسم وحرصه على جودة التقييم. ثم يتطرق للعلاقة بين بيان المهام الخاص بالقسم وتحديد النتائج، وينتقل للحديث عن تقييم مدخلات الطالب والنتائج والعملية التربوية، واستخدام خلاصات هذا التقييم في سبيل تحسين جودة تعلم الطلاب.

يعالج إدوارد زلوتكوفسكي في الفصل التاسع موضوع التعلم من خلال الخدمة، ويشير إلى أن هذه الطريقة في التعلم يمكن أن تشرك القسم بأكمله فتربطه ليس فقط بالمنح الدراسية الخاصة بالتطبيق والتعليم بل وأيضاً بالخدمة المهنية التخصصية لأعضاء هيئة التدريس والبحوث في المرحلة الأولى للتعليم الجامعي وغيرها من أشكال التعلم النشط. وقد مكنته خبرته التي اكتسبها حين كان زميلاً مشاركاً في مشاريع التعلم بالخدمة التابعة للرابطة الأمريكية للتعليم العالي من التعرف على الخطوات الحقيقية الملموسة التي يمكن أن يتخذها رؤساء الأقسام لجعل عملية التعلم بالخدمة واحدة من أهم المبادرات وأكثرها قيمة. كما أتاحت له خبرته هذه أن يناقش التجارب الحقيقية عند رؤساء الأقسام في مختلف فروع المعرفة الذين نادوا بالتعلم بالخدمة واعتبروها آلية تجديد في الأقسام الجامعية.

ويأتي دور التكنولوجيا في التعليم العالي، وقد ناقشه بكثير من الحماس عدد لا بأس به من رؤساء الأقسام والأساتذة، ومع ذلك كان ثمة من يعارض هذا الدور. ويتحدث طوني بيتس في الفصل العاشر عن دمج التكنولوجيا في رسالة القسم

ورؤيته وأهدافه الاستراتيجية كما يعرض لمسألة إشراك هيئة التدريس في التخطيط وفي انتقاء النماذج التعليمية الملائمة، وفي إدارة المشاريع وتقييم النتائج في بيئة تعليم وتعلم تكون مختلفة اختلافاً بيناً. وفي إطار بحثه هذا يذهب بيتس إلى القول بأن استخدام التكنولوجيا يفيد القسم ويتساعل عما إذا كانت هذه التكنولوجيا تفرق الناس بدل أن تجمعهم ويتصور كيف يمكن أن تشكل تحدياً أمام هيكلية القسم وما هي العضلات والتحديات الماثلة أمام رؤساء الأقسام.

من ناحية أخرى، تعتبر قضية جودة التعليم والتعلم على تماس مباشر مع قضية المنهاج الدراسي وما إذا كان هذا المنهاج يدعم رسالة المؤسسة التعليمية ويستجيب لحاجات المجتمع المتغيرة. لذلك فإن تجديد هذه المناهج أمر أساسي في جودة التعليم والتعلم. فما الذي يمكن لرئيس القسم أن يفعله ليسهل عملية فهم المنهاج ويختبر ما إذا كان يلبي الاحتياجات المعاصرة للطلبة، ويشجع عملية التغيير بحيث يعكس المنهاج مختلف التوجهات في فروع المعرفة ويؤكد اندماج المعرفة الجديدة فيه ويبني جسوراً بين مختلف العلوم ويربط المنهج الدراسي بالأصول الجيدة في التدريس؟. هذه الجوانب كلها يعالجها الفصل الحادي عشر، حيث تناقش المؤلفتان آن فيرين وكري موسل الاستراتيجيات العملية التي يمكن أن تبني على مسائل هامة في عملية تجديد المناهج الدراسية.

وأخيراً، يترجم بيتر سنج في الفصل الثاني عشر الأفكار المجردة في نظرية النظم إلى أدوات تيسر الفهم الأفضل للتغيير داخل المؤسسة. وغني عن القول إن بيتر سنج خبير ثقة من كبار الثقة الأجلاء يتمتع بخبرة تتجاوز حدود التعليم العالي. فيقدم في هذا الفصل منظوراً جديداً لمهمة التغيير والتحسين داخل المؤسسة، ويبين بوضوح وجلاء معنى القيم الإنسانية التي يعدها حجر الزاوية في أماكن العمل، ويتحدى الفكر التقليدي إزاء التعليم العالي ويمد يد العون لرؤساء الأقسام ليحسنوا فهم قيمة الجماعة التي تنهل العلم.

تُعد الأفكار القيمة التي يضمها هذا الكتاب بين دفتيه معونة لا تقدر بثمن إلى رؤساء الأقسام الجامعية الذين يبدون مهمة تقدم أقسامهم في القرن الجديد. فلم يكن دور رئيس القسم في التغيير في يوم من الأيام أكثر أهمية مما هو عليه اليوم، أتمنى لكم كل التوفيق في قيادة أقسامكم في عملية التغيير هذه.

شكر وتقدير وعرفان

ابتدأ عملي مع رؤساء الأقسام في الكليات عام 1982 حين كنت مؤسساً ومديراً لمكتب التطوير المهني والمؤسسي في جامعة فيرلي ديكسون Fairleigh Dickinson University في ذلك الحين دعوت ريجين رايس R.Eugene Rice لإجراء تقييم تطويري للبرنامج. فاقترح علي أن أستمع إلى رؤساء الأقسام وأعمل معهم في الكليات نظراً للدور المهم الذي يضطلعون به في الجامعات. ونتيجة لتوصيته هذه اتخذ عملي منحى جديداً ومهماً باتجاه عالي الإنتاجية. لهذا فأنا مدينة بالشكر والتقدير أولاً إلى رايس لأنه السبب في هذا التحول العميق الذي أشبع رغبة في نفسي وفي عملي الجامعي.

كما أنني مدينة بالشكر لما يزيد على 6500 رئيس قسم وعميد كلية في نحو 175 جامعة في الولايات المتحدة وخارجها حيث قدمت الاستشارات وعقدت ورش عمل. فكانت التحليلات والمعلومات المتولدة عن هذه البحوث والمناقشات مع هؤلاء العمداء ورؤساء الأقسام حجر الأساس في جزء كبير من عملي.

والشكر الخاص إلى المؤلفين الذين أسهموا في هذا الكتاب. كل واحد منهم حجة ثقة في المجال الذي تحدث عنه. فتركت حكمتهم وعمق معرفتهم انطباعاً في نفسي لا أنساه. لقد كانت مهمتهم، وكذلك مهمتي، صوغ معرفتهم وخبرتهم في هذه الموضوعات بطريقة تضع معلومات واقتراحات عملية في متناول يد رؤساء الأقسام الذين تشيخهم مشاغلهم الكثيرة عن التعرف على التحركات الكبرى الجارية في التعليم العالي خارج حدود جامعاتهم. لقد كان هؤلاء المؤلفون في غاية اللطف

والكياسة حين أجريت مراجعتان للمسودة الأولى. وكانوا يستجيبون بإيجابية للمواعيد النهائية المحددة وكانت مواقفهم مفعمة بالتفاؤل والسعادة طوال العملية. لقد استمتعت كثيراً بروح الفكاهة لديهم خلال أحاديثنا التي تبادلناها عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني.

وأنا مدينة بالشكر أيضاً إلى غيل إرلاندسون Gale Erlandson، كبيرة المحررين لسلسلة جوسي باس Jossy-Bass للتعليم العالي وتعليم الكبار التي كانت نصائحها لتنظيم الكتاب مفيدة جداً. وكانت سخية في وقتها الذي منحتني وكانت تشجعني في العديد من النواحي أثناء إعداد المسودة. فهي ليست واسعة العلم والمعرفة في كل ما يتعلق بالتعليم العالي فحسب، وإنما تتمتع أيضاً بموهبة خاصة لمعرفة ما تتضمنه المسودة.

والتقدير كل التقدير إلى مارغريت ميللر Margaret A. Miller لموقفها الإيجابي في المرحلة الأولى من وضع هذا الكتاب. فقد كانت نصيحتها لي بالكتابة عن رؤساء الأقسام باعتبارهم قادة تعاونيين، وهكذا فعل كل من قدم إسهامه لهذا الكتاب.

أتوجه بالشكر الجزيل إلى هوارد ألتمان Howard Altman الذي قدم لي اقتراحات ثمينة بخصوص ترتيب فصول الكتاب، وكذلك إلى أولئك الذين راجعوا المسودة. أقدر عالياً قراءتهم المتأنية للمسودة ونصائحهم العملية والعلمية، التي كان لها أثر كبير أثناء المراجعة الثانية.

وأود أن أخص بالتقدير العالي أفراد أسرتي الذين لم يرضوا عليّ بالدعم العاطفي والفني معاً.

أذكر زوجي رولي دين لوкас Rawley Dean Lucas الذي غمرني بحبه ودعمه وصبره منذ كنا في المرحلة الأولى للدراسة الجامعية وظل على هذا الحب والدعم طوال أيام حياتنا معاً. وأذكر ابنتنا البكر مارك دوغلاس لوкас Mark Douglas Lu cas مؤلف برمجيات الحاسوب ماكينتوش وأقنعني بشراء حاسوب من طراز

ماكينتوش عام 1984 وحرص على تطوير ما لدي من تقانة الحاسوب سواء من حيث الأجهزة ذاتها أو برمجياتها وكان يحل كل ما أشكل عليّ من أمور فنية في الحاسوب. وأذكر ابنتنا كاثلين آن لوكاس Kathleen Ann Lucas الرئيس في شركة تعمل في مجال تطوير المؤسسات التي كانت أحاديثي معها حول تطبيق موضوعات ذات صلة في المؤسسات الصناعية مصدر تحفيز دائم لي. كما أذكر ابنتنا الصغيرة بول كيفن لوكاس Paul Kevin Lucas، الذي يعمل منتجاً وكاتباً، وكان دوماً يقدم لي النصيح في أسلوب الكتابة وبخاصة في النسخ الأولى لهذه المسودة. أشعر بفيض من الامتنان لهم جميعاً سواء كنا نحتفل بالمناسبات الجميلة أو حين يقدمون لي الدعم في الأزمات.

وأخيراً أتوجه بالشكر الجزيل إلى سيدتين متفانيتين ولطيفتين تعملان في مكتبة جامعة فيرلي ديكنسون، هما جوديث كاتز Judith Katz رئيس معهد البيولوجرافيا ورئيسة قسم الكتب المرجعية ومساعدتها ليلا روجرز Laila Rogers، إذ كانتا دوماً تزودانني بالمادة الهامة والضرورية لتأليف هذا الكتاب.

انغلوود، نيوجيرسي

كانون الثاني /يناير 2000

آن ف. لوكاس

المؤلفون

هوارد ب، ألتمان Howard B. Altman. أستاذ اللغات الحية والألسن، ومدير برنامج الألسن والمساعد الخاص لرئيس قسم تطوير الأساتذة في جامعة لويزفيل Louisville التي درّس بها منذ عام 1973 نال درجة الدكتوراه من جامعة ستانفورد Stanford عام 1972، وله ما يزيد على مائة كتاب ومقالة في موضوعات متنوعة ذات علاقة بالعلوم التربوية لمدرسي اللغات الأجنبية وتطوير هيئات التدريس في الجامعات وتدريب رؤساء أقسام الكليات، وهو عضو في المجلس الاستشاري الوطني لمؤتمر الرؤساء الأكاديميين لجامعة كنساس، إضافة إلى كونه استشارياً على نطاق واسع في قضايا تدريب رؤساء الأقسام وتطوير كفاءات أعضاء هيئات التدريس. عمل على تأسيس جماعة كنتكي Kentucky لتطوير كفاءات هيئات التدريس وأصبح المدير التنفيذي لها، وهي أول شبكة على المستوى الوطني في الولايات المتحدة تعمل في هذا المجال وتضم في عضويتها مؤسسات التعليم العالي جميعاً وتهدف إلى تطوير كفاءات مدرسي الجامعات في محاولة منها لتشجيع ورفع سوية تعلم الطلبة وهيئات التدريس. وهو العضو السابق في مجلس إدارة شبكة التطوير المهني والمؤسسي في التعليم العالي، وحالياً عضو في المجلس الاستشاري لمجلة:

Journal of Staff , Program, and Organizational Development والنشرة

الصحفية التي تصدر بعنوان Academic Leader.

توماس أ. أنجلو Thomas A. Angelo. أستاذ مشارك والمدير المؤسس لمعهد مركز التقييم الجديد للتعليم بجامعة ديپول DePaul بشيكاغو. وهذا المعهد بمثابة كلية للأدب والعلوم للكبار يعتمد الكفاءات والاختصاصات أساساً له. قبل ذلك شغل أنجلو مناصب عدة، فقد كان عضواً في هيئة التدريس وعضواً في هيئة تطوير هيئة التدريس وإدارياً وباحثاً في جامعة ميامي Miami والرابطة الأمريكية للتعليم العالي

وكلية بوسطن وجامعة كاليفورنيا في بيركلي Berkeley وجامعة هارفارد، حصل على درجة البكالوريوس في شؤون الحكم من جامعة كاليفورنيا Sacramento عام 1975، ودرجة الماجستير في العلوم السياسية من جامعة بوسطن عام 1977، ودرجة الماجستير التربوي في تعليم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية من جامعة بوسطن عام 1981، ودرجة الدكتوراه في التربية من جامعة هارفارد عام 1987 يركز أنجلو جلّ اهتمامه في عمله على تطبيق البحوث لتحسين عملية التعليم والتعلم ورفع مستوى التقييم الأكاديمي وتطوير هيئة التدريس. شارك بارترشيا كورس K.Patricia Corss في تأليف كتاب بعنوان:

Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers
الصادر عام 1993 وأصدر كتاباً من إعداده عام 1991 بعنوان: Classroom Research
Early Lessons from Success وأتبّعه في عام 1998 بكتاب يحمل العنوان
Assessment and Research: An Update. وله عشرات المقالات والفصول من كتب عديدة. ألقى ما يزيد على خمسين خطاباً رئيساً في العديد من الندوات لا سيما وأنه كان وراء تنظيم نحو مائتي ورشة عمل داخل الولايات المتحدة وخارجها. وفي استطلاع للرأي أجرته مجلة Change عام 1998 حصل أنجلو على لقب واحد من أربعين قيادياً حديثي السن في الأكاديميا، وخدم بصفة أستاذ موفد من مؤسسة فولبرايت Fulbright بإيطاليا وزميراً لمؤسسة غلبنكيان Gulbenkian للبحوث في البرتغال وأستاذاً زائراً عام 1998 لجمعية البحوث والتنمية في التعليم العالي بأستراليا.

طوني بيتس A.W.(Tony) Bates المسؤول عن تطوير برامج التعليم عن بعد وتقديم برامج مرنة لمنهج تعليمية تعتمد الوحدات الدراسية أو لا تعتمدها في جامعة كولومبيا البريطانية وذلك بمشاركة مديري البرامج والكليات بما في ذلك تطوير برامج مبتكرة للتعليم خارج إطار الجامعة باستخدام التكنولوجيا. وهو أيضاً مدير مشروع لدراسة بحثية على المستوى الوطني حول أثر التكنولوجيا في المتعلمين كبار السن لصالح الوزارة الاتحادية لتكنولوجيات التعلم الكندية. قبل أن ينتقل إلى

جامعة كولومبيا البريطانية عمل بيتس مديراً تنفيذياً للبحوث والتخطيط الاستراتيجي وتكنولوجيا المعلومات في وكالة التعليم المفتوح في كولومبيا البريطانية من عام 1990 وحتى عام 1995 ، وقبل ذلك كان أستاذاً لبحوث الوسائط التعليمية في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة حيث كان واحداً من الأعضاء المؤسسين لهذه الجامعة وعمل فيها لنحو عشرين عاماً. وقد أصدرت مجموعاته البحثية في وكالة التعليم المفتوح والجامعة المفتوحة ما يزيد عن 350 دراسة بحثية حول التعليم عن بعد واستخدام التكنولوجيا في التعليم. أصدر خمسة كتب من تأليفه، كان أحدثها كتاب يحمل العنوان: Technology, Open Learning and Distance Education (من منشورات Routledge عام 1995) أما كتابه التالي بعنوان Managing Technological Change: Strategies for Academic Leaders logical Change: Strategies for Academic Leaders فصدر عن الناشر Jossey-Bass في العام 2000، عمل بيتس استشارياً لدى ثلاثين بلداً أو يزيد. وفي عام 1995 منح شهادة الدكتوراه الفخرية من الجامعة المفتوحة في البرتغال.

ساندرا تشيلدين Sandra I. Cheldelin مديرة معهد تحليل وحلها النزاعات في جامعة جورج ماسون George Mason بمدينة فرفاكس Fairfax بولاية فيرجينيا. حصلت على درجة البكالوريوس في علم الاجتماع من جامعة أوريغون عام 1969، ثم درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية عام 1971 و1976 على التوالي من جامعة فلوريدا وكان موضوعهما الأسس السيكولوجية في التربية. عملت في هيئة التدريس ومسؤولاً إدارياً رفيع المستوى في معهد McGregor التابع لجامعة Antioch بمدينة Yellow Springs بولاية Ohio ثم عضواً في هيئة التدريس وعميداً لمعهد كاليفورنيا لعلوم السيكولوجيا في بيركلي. لكنها كانت قبل ذلك عضواً في هيئة التدريس ومديراً للتربية والتطوير والبحث في كلية الطب بجامعة أوهايو وأستاذة في علوم السلوك بكلية كولومبس Columbus كانت ساندرا تشيلدين في عملها ممارسة نشطة، ومنذ أصبحت عالمة نفس معتمدة وخبيرة في سلوك المؤسسات أخذت تطبق مهاراتها في مجال دعم القيادة التعاونية والوساطة وحل النزاعات والتخطيط

الاستراتيجي وبناء المؤسسات في أكثر من مائة مؤسسة كان من بينها الكليات والجامعات والمعاهد الطبية والجمعيات والمنشآت العلاجية والمؤسسات الدينية والشركات الكبرى. وكانت تلقي المحاضرات الأساسية المهمة في الندوات وتدعى لتحاضر في قضايا تتعلق بمكان العمل بما في ذلك حل النزاعات والتغيير. وهي تعكف حالياً على وضع كتاب حول النزاع في المؤسسات، وعلى المشاركة في تأليف كتاب جامعي حول هيكلية وعملية النزاع البشري وحله. كما ألقت وشاركت في تأليف عدد لا بأس به من المقالات حول التعليم الفاعل. وهي عضو في الرابطة الأمريكية للتعليم العالي والرابطة الأمريكية لعلماء النفس ورابطة جامعة أوهايو لعلماء النفس والاتحاد الدولي للتعليم لعدد محدود من المشاركين.

روبرت داياموند Robert M.Diamond أستاذ بحوث ومدير معهد التغيير في التعليم العالي بجامعة سيراكوزا Syracuse، الذي كان سابقاً مساعداً نائب رئيس الجامعة ومديراً لمركز تطوير التعليم. حصل على درجة الدكتوراه في الاتصالات التربوية وقبلها درجة الماجستير في التربية الصحية من جامعة نيويورك، وكان قد نال درجة البكالوريوس في الاقتصاد من Union College. شغل داياموند مناصب عدة في الإدارة وهيئة التدريس لجامعة نيويورك State University of New York بمدينة فريدونيا Fredonia وجامعة ميامي وجامعة سان خوسيه San Jose وكان محاضراً لمؤسسة فولبرايت بالهند، ورئيساً لقسم التنمية التعليمية التابع لرابطة التكنولوجيا والاتصالات التربوية ثم مديراً مشاركاً لمشروع التركيز على التعليم بجامعة سيراكوزا، ومديراً للمشروع الوطني حول أولويات المؤسسات ومكافآت هيئة التدريس الذي تموله مؤسسة Lilly Endowment بدعم إضافي من الصندوق الخاص لتحسين التعليم ما بعد الثانوي ومؤسسة Pew Charitable Trusts الخيرية بالإضافة إلى مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم. وهو استشاري للعديد من الكليات والجامعات داخل الولايات المتحدة وخارجها. وكان إلى جانب ذلك المسؤول عن تصميم وتنفيذ البرنامج الانتقالي من المدارس الثانوية إلى الجامعات التابع لجامعة

سيراكوزا والمعروف باسم Project Advance الذي نال العديد من الجوائز. في العام 1989 نال داياموند جائزة التفوق في الممارسة في تطوير التعليم من قسم التنمية التعليمية التابع لرابطة التكنولوجيا والاتصالات التربوية. وقد منحه مركز التنمية التعليمية جائزة تيودور هيزبرغ Theodore M. Hesburgh للعام 1996 لتطوير هيئة التدريس لتعزيز التعليم في المرحلة الجامعية الأولى. ألف داياموند العديد من المقالات والكتب، نذكر منها على سبيل المثال:

الكتاب: Designing and Assessing Courses and Curricula (عام 1991).

وكتاب: A Practical Guide: Designing and Assessing Courses and Curricula في العام 1997، وكلا هذين الكتابين من منشورات Jossey-Bass، ومن تأليفه أيضاً الفصل الذي يحمل العنوان:

Instructional Design: The Systems Approach في الموسوعة الدولية حول التربية والتعليم.

International Encyclopedia on Education الصادرة عام 1986، ومن مؤلفاته أيضاً:

Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide (1994)

وكتاب Preparing for Promotion and Tenure Review: A Faculty Guide (1995) وله أيضاً مقالة بعنوان:

What It Takes to Lead a Department المنشورة في مجلة Chronicle of Higher Education وشارك في إعداد إصدار خاص لمجلة New Directions in Higher Education وفي إعداد كتاب بعنوان:

Recognizing Faculty Work: Reward System for the Year 2000 (1993)

وكتاب: (1995) The Disciplines Speak: Rewarding the Scholarly, Professional and Creative Work of Faculty National and sional and Creative Work of Faculty
Study of Teaching Assistants

Study of Research Universities in the Balance Between Research and
(1992) Undergraduate Teaching

وكتاب: 1991-1996 Changing Priorities at Research Universities:

آن فيرين Ann.S. Ferren وهي نائبة الرئيس للشؤون العلمية وأستاذة التربية في جامعة رادفورد Radford وشغلت قبل ذلك مناصب عدة منها مساعد عميد كلية الآداب والعلوم ومساعد العميد لشؤون هيئة التدريس ومدير الثقافة العامة ونائب الرئيس الإداري للتطوير العلمي والرئيس الإداري المؤقت في الجامعة الأمريكية. نالت مرتبة الشرف لعملها في المناهج الدراسية للمرحلة الجامعية الأولى التي منحها إياها «المركز الوطني لدراسة تجربة السنة الأولى». وقد نشرت بحوثها حول المناهج والتعليم وتطوير هيئة التدريس في العديد من المجلات منها:

Journal of General Education، ومجلة College Teaching ومجلة To Improve the Academy، وLiberal Education وprove the Academy وكتاب Handbook of the Undergraduate Curriculum من إعداد Jerry Galf و Junes Ratcliff (منشورات Jossey-Bass- 1996). حصلت على درجة البكالوريوس في الاقتصاد من كلية Radcliffe College عام 1961 ودرجة الماجستير عام 1962 من معهد التربية التابع لجامعة هارفارد ثم درجة الدكتوراه في التربية عام 1971 من جامعة بوسطن.

ليون غاردنر Lion F. Gardiner أستاذ مساعد لمادة علم الحيوان في فرع جامعة Rutgers في نيوارك. Newark لقد حصل على درجة البكالوريوس في علم الحيوان عام 1960 من كلية Wheaton ودرجة الماجستير في علم الحيوان أيضاً عام 1964 من جامعة متشغن ثم درجة الدكتوراه عام 1972 في علوم البيولوجيا من

جامعة رود آيلند Rhode Island. عمل زميلاً لهيئة التدريس في مكتب تقييم التعلم التابع لوزارة التعليم العالي في ولاية نيوجيرسي يساعد في تطوير برنامج على مستوى الولاية لتقييم النتائج. من كتبه كتاب يحمل العنوان:

Planning for Assessment: Mission Statements, Goals and Objectives
1989 الصادر عام

وكتاب: Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in
Student Learning

الصادر عام 1996، وكتاب صدر في العام 1997 بعنوان:

Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education .

تتضمن اهتمامات غاردنر في التعليم العالي أنشطة هامة مثل تنمية الطلبة وأثر الكلية في الطلبة وتطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس واستخدام التقييم لتحسين سوية تعلم الطلبة والقيادة والإصلاح في التعليم العالي. شغل منصب عضو في مجلس المحافظين لشبكة التطوير المهني والمؤسسي في التعليم العالي وهو حالياً استشاري لدى العديد من الجامعات ويقدم برامج في المؤتمرات.

كريستين ليكاتا Christine M.Licata مساعد العميد للشؤون العلمية في معهد روشستر للتكنولوجيا/ المعهد التقني الوطني للصم، وزميلاً مشاركاً في المشروع الثاني للرابطة الأمريكية للتعليم العالي الذي يحمل العنوان «المشروع الثاني للمسالك الجديدة مهن علمية للقرن الجديد: من الاستفسار إلى الممارسة». حصلت على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال عام 1963 ثم درجة الماجستير في التربية عام 1972 من جامعة جورج واشنطن. وقبل أن تنضم إلى معهد روشستر للتكنولوجيا شغلت مناصب عدة في الهيئات الإدارية والتدريسية داخل منظومات مدارس المدينة في بوفالو Buffalo وروشستر Rochester، وفي كلية مونتغمري في ميلاند وفي كلية

مونرو بنيويورك. تركز نشاطها الرئيسي في البحوث على تقييم أداء هيئة التدريس. ونشرت لها مقالات عديدة حول مراجعة ما بعد التثبيت لأعضاء هيئة التدريس، وألفت كتاباً بعنوان:

Post-Tenure Education: Threat or Opportunity عام 1986، وشاركت في تأليف كتاب بعنوان Tenure Review: Policies, Practices and Precautions عام 1997، وكتاب آخر في عام 1997 بعنوان :

Post-Tenure Review: A Guidebook for Academic Administrators of College and Schools of Business.

شغلت منصب عضو في مجلس إدارة الرابطة الأمريكية لإداري الجامعات. وتعمل بالتعاون مع المنظمات والمؤسسات ومكاتب منظومات المدارس في مختلف أنحاء البلاد حول قضايا ذات صلة بمراجعة ما بعد التثبيت. ومن خلال دورها في الرابطة الأمريكية للتعليم العالي تقوم بدور القيادي في أي مشروع وطني يهتم بمراجعة ما بعد التثبيت.

آن لوكاس Ann F. Lucas استشارية وطبيبة نفسية وأستاذة فخرية في التطوير المؤسسي ورئيس سابق في دائرة الإدارة والتسويق بجامعة فيرلي ديكنسون. وهي المؤسس والمدير السابق لمكتب التطوير المهني والمؤسسي وعملت رئيساً لقسم علم النفس في جامعة فيرلي ديكنسون. إضافة لذلك عملت ممارساً غير متفرغ في قسم علم النفس الإكلينيكي بالجامعة نفسها ولدة تتجاوز خمسة وعشرين عاماً. وكانت أيضاً تقدم الاستشارات لما يزيد عن خمس وعشرين شركة من شركات Fortune البالغ تعدادها 500، وللمشافي ولدى الحكومات المحلية والحكومة الفدرالية. كانت عضواً في اللجان التنفيذية واللجان الأساسية لشبكة التطوير المهني والمؤسسي في التعليم العالي. ومؤخراً كانت عضواً في اللجنة الاستشارية المختصة بتطوير البرامج القيادية للجمعية الأمريكية لمعاهد الأعمال. وهي حالياً عضو في اللجنة الاستشارية

للمؤتمرات الوطنية لجامعة كنساس حول رؤساء الأقسام الجامعية، إضافة لكونها عضواً في المجلس الاستشاري لطباعة كتاب The Department Chair ولكونها استشارية في القيادة في مجالات التعليم العالي على المستوى الدولي وفي داخل الولايات المتحدة وخارجها عملت على تنظيم ورشات عمل لما يزيد على 6500 عميد ورئيس قسم جامعي في أكثر من 175 كلية وجامعة داخل الولايات المتحدة وخارجها. وهي عالم نفس مجاز تحمل الدبلوما من المجلس الأمريكي لعلم النفس التخصصي. نالت درجة البكالوريوس في علم النفس من جامعة Seton Hall، ثم حصلت على درجة الماجستير والدكتوراه في علم النفس أيضاً من فرع Rose Hill لجامعة فوردام Fordham. وهي التي أعدت كتاب: The Department Chairperson's Role in Enhancing College Teaching,

من منشورات:

New Directions for Teaching and Learning, No.37. 1989.

وكان أحدث كتبها بعنوان:

Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Academic Chairs.

الصادر عن دار Jossey-Bass للنشر عام 1994، كتبت ما يزيد على خمسين مقالة أو فصلاً تضمنته عدد من الكتب والمجلات حول القيادة في الأقسام الجامعية وقيادة التغيير في الجامعات وإيجاد أقسام جامعية تتسم بالجودة ودور رئيس القسم الجامعي في تعزيز فاعلية التعليم وزيادة الإنتاجية في الكتابة وخلق الدوافع عند الطلبة وتقييم الأداء وبناء الفريق وحل النزاعات وخارج المكان في بيئة جامعية وتطوير هيئة التدريس. بترشيح من رئيس قسمها ودعم لهذا الترشيح من أعضاء هيئة التدريس في هذا القسم اختيرت آن لوكاس لجائزة أفضل التربويين في أمريكا. ونالت أيضاً جائزة Zucker لتفوقها في التعليم وتفانيها في خدمة التعليم العالي التي منحتها إياها طلبتها في جامعة فيرلي ديكنسون. وفي عام 1999 نالت

جائزة William E. Cashin للخدمة المميزة لما قدمته من إسهامات لمؤتمر رؤساء الأقسام العلمية ودراسة الإدارة الأكاديمية.

كي موسيل Kay Mussel. القائم بأعمال عميد كلية الآداب والعلوم وأستاذ الآداب والدراسات الأمريكية في الجامعة الأمريكية. وشغلت قبل ذلك مناصب عدة منها مدير الدراسات الأمريكية، مدير التأليف الجامعي ومدير برنامج الشرف ورئيس قسم الآداب والعميد المساعد لشؤون التعليم الجامعي في مرحلته الأولى والعميد المساعد للشؤون العلمية في كلية الآداب والعلوم. منحت جائزة أساتذة الكلية للتطوير العلمي عام 1986، ولها العديد من الكتب والمقالات حول أدب القصة عند المرأة إضافة إلى مقالاتها التي تدور حول تطوير هيئة التدريس. نالت درجة البكالوريوس في اللغة الإنكليزية عام 1965 ودرجتي الماجستير والدكتوراه في الحضارة الأمريكية من جامعة أيوا.

بيتر سنج Peter M. Seng. محاضر في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا حيث يشارك في جماعة التعليم المؤسسي والتغيير. وهو علاوة على ذلك رئيس جمعية التعلم المؤسسي وهي جماعة تضم شركات كبرى وباحثين واستشاريين يكرسون جهودهم للتعاون المشترك في سبيل إنماء الناس ومؤسساتهم. ألف كتاباً عام 1990 نال شهرة واسعة بعنوان:

The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization:
وبمشاركة زملائه شارلوت روبرتس وريك روس وبرايان سميث وأرت كلاينر أصدر كتاب:

The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building
Learning Organization.

عام 1994 وكتاباً آخر عام 1999 يحمل العنوان:

The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in
Learning Organizations.

وقد حقق كتابه بعنوان *The Fifth Discipline* نجاحاً باهراً في أوساط الأعمال والتعليم على السواء بسبب تقديمه لنظرية منظمات تتعلم. وقد بيعت منه ما يزيد على 650000 نسخة منذ صدوره. في عام 1997 وصفته مجلة *Harvard Business Review* بأنه واحد من الكتب التي تحمل بذور التطور المستقبلي التي صدرت خلال الأعوام الخمسة والسبعين المنصرمة. كما أن عدداً من المجلات والدوريات مثل *Business Week* و *Fortune* وغيرهما نشرت العديد من المقالات الرئيسية حول أعمال سنج وزملائه في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وجمعية التعلم المؤسسي. أما كتابه *The Fifth Discipline Fieldbook* الذي بيعت منه نحو 250000 نسخة فقد كان صدوره نتيجة لأسئلة وردت من قراء كتابه الأول *The Fifth Discipline* الذين رغبوا بتطوير قدرات التعلم داخل شركاتهم. إلى جانب ذلك كتب سنج عدداً جيداً من المقالات حول التفكير من خلال النظم في الإدارة. نشرت جميعاً في المجالات التي تعنى بشؤون الجامعات والصحف المتخصصة بالأعمال. ألقى العديد من المحاضرات في شتى بقاع المعمورة يترجم الأفكار المجردة لنظرية النظم إلى أدوات تساعد في التفهم الأفضل للتغيير الاقتصادي والمؤسسي. أما مجال اهتمامه الخاص فيتمثل في لامركزية دور القيادة في المؤسسات بغية تعزيز قدرات الناس جميعاً على العمل المنتج وصولاً لأهداف مشتركة. وهو في عمله يضع القيم الإنسانية حجر زاوية في أماكن العمل، وتحديدًا يؤكد إن الرؤية والغاية والتفكير العميق إضافة إلى التفكير من خلال النظم إنما هي ضرورية وجوهرية إن أرادت المؤسسات أن تحقق إمكاناتها. عمل كثيراً بالتعاون مع قادة في مجال الأعمال والتربية والرعاية الصحية والحكومة. حصل سنج على درجة البكالوريوس في الهندسة من جامعة ستانفورد عام 1970 ثم درجة الماجستير في نمذجة النظم الاجتماعية عام 1972 وبعدها درجة الدكتوراه في الإدارة عام 1978 من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ويقيم مع زوجته وابنيهما في وسط ولاية ماساتشوستس.

إدوارد زلوتكوفسكي Edward Zlotkowski أستاذ اللغة الإنكليزية في كلية بنتلي Bentley وزميل في الرابطة الأمريكية للتعليم العالي. حصل على درجة البكالوريوس في اللغة الإنكليزية عام 1966 ودرجة الدكتوراه في الأدب المقارن عام 1978 من جامعة ييل Yale في العام 1990 وضع أسس مشروع بنتلي للتعليم بالخدمة، وهو برنامج يشمل العديد من المؤسسات. كان رائداً في مجال ربط التعلم بالمجتمع وبخاصة في فرع المعرفة المتعلق بالأعمال.

وفي العام 1995 جرت تسميته زميلاً للرابطة الأمريكية للتعليم العالي، وبهذه الصفة عمل بمنصب رئيس التحرير العام لسلسلة دراسية من ثمانية عشر مجلداً تسبر غور العلاقة بين التعلم بالخدمة وكل فرع من فروع العلوم على حدة. وفي الآونة الأخيرة سمي أول زميل على المستوى الوطني لمشروع Campus Compact. وضع زلوتكوفسكي خطة لدورات تعليمية بالخدمة وقام بالتدريس فيها: كتب في موضوعات متنوعة ابتداءً من قضايا التعليم العالي المعاصر ومروراً بتطوير هيئة التدريس للتعلم عن طريق الخدمة وانتهاءً بموضوعات متنوعة حول قضايا من داخل الجامعة وخارجها. عمل استشارياً لدى مؤسسة الخدمة الوطنية ومجلس الكليات المستقلة ومؤسسة Pew Charitable Trusts الخيرية وجمعيات عديدة تهتم بالتعلم عن طريق الخدمة في الولايات المتحدة تمتد من ولاية مين وحتى ولاية هاواي. إضافة إلى عشرات الكليات والجامعات. وأحدث كتاب له يحمل العنوان:

Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in
Higher Education الصادر عام 1998 .

قيادة التغيير

كان أول من أدخل قضية المساءلة والمحاسبة في التعليم العالي، ثم زاد في التأكيد عليها، أشخاص ليسوا على تماس مباشر مع البيئة الجامعية، لكن هذه القضية تعكس سوء فهم خطير للحياة الجامعية، ناهيك عن كونها تقتقر إلى المعلومات الصحيحة. يبرز إلى السطح كل ما هو خطأ حين تطرح أسئلة تريد معرفة كيفية استفادة الأستاذ الجامعي من وقته، وحين يقاس عمله بعدد الساعات التي يقضيها داخل غرفة الصف، وحين ترفع توصيات تطالب الأستاذ بتدريس عدد أكبر من الساعات أو عدد أكبر من الطلبة أو الاثنين معاً. وقد ينتقد الأساتذة بشدة ذلك الاهتمام العام المتزايد بقضية المساءلة والمحاسبة وذلك لأسباب لعلها تعود إلى كونهم غير متيقنين من إمكانية قياس عمل الأستاذ بالشكل الذي يفرضه الغرض منه، إلا أن تلك الإدارة الصغرى من جانب النقاد الخارجيين توضح بما لا يدع مجالاً للبس بأنه إذا كان لا بد من إجراء قياس دقيق لجودة التعليم العالي فخير من يقوم بهذه المهمة أناس من داخل النظام. ومن هذا المنطلق فإن الأمر المشجع جداً أن نرى عناصر التغيير الداخلية تستجيب لضغوط خارجية وتحرز تقدماً جيداً في دفع عملية الحوار البناء حول قياس الأدوار المتغيرة لأساتذة الجامعات.

إن تحمّلنا مسؤولية محاسبة أنفسنا، هذه المسؤولية التي كانت واحدة من الأفكار الرئيسة لمؤتمر منتدى الرابطة الأمريكية للتعليم العالي الذي انعقد عام 1996 تحت شعار «أدوار ومكافآت أساتذة الجامعات»، ينطوي على معاني كثيرة، منها تحديدنا

لمستقبلنا والتواصل بفاعلية مع المشرعين، مجلس الأمناء، وإعادة التفكير بنصب عمل الأستاذ الجامعي وإنتاجيته، وتعريف دور هيئة التدريس في التقييم، وتطبيق مبدأ المراجعة بعد تثبيت الأستاذ وتطوير منهجيات جديدة لتعويضات الأساتذة. ومثل هذه المبادرات تعكس اتفاق الجميع على كوننا جميعاً محاسبين على مستوى القسم ومستوى المؤسسة عموماً، وتبين بجلاء أننا نستطيع قياس نتائج عملنا في التعليم العالي، وأننا نملك القدرة على توضيح ما نفعله بالأسلوب الذي يحمل المعنى المفيد للآخرين. ولكن ثمة مشكلات بكل تأكيد .

فما زال الطلبة يتسربون من خلال الفجوات رغم كل تلك الجهود الكبرى التي بذلتها أوساط عديدة خلال العقود الثلاثة المنصرمة من السنين؛ على سبيل المثال تشير البيانات الصادرة عن المركز الوطني لإحصاءات التعليم أن ما نسبته 57 بالمائة فقط من مجموع الطلبة المنتسبين إلى الجامعات والكليات الأمريكية للعام الجامعي 1989-1990 قد حصلوا على درجة البكالوريوس في فترة الخمس سنوات المنتهية عام 1994، وأن حوالي 15 بالمائة من الآخرين ظلوا في عداد المنتسبين بعد تلك الأعوام الخمسة، إنما ربع المجموع الإجمالي لعدد الطلبة قد تسربوا من التعليم (انظر Rittenhouse, 1998).

وتشير البيانات أيضاً أنه في إطار الإدارة المستندة إلى الأداء، وهو مبدأ اعتمدته الكليات والجامعات فمنذ ما يقرب من نصف عدد الولايات المتحدة الأمريكية (انظر Schmidt, 1998) يتم تخصيص الاعتمادات في ميزانية الولاية بناءً على مؤشرات النجاح الذي تحققه هذه المؤسسات. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن نسبة كبرى من الطلبة الذين يجتازون امتحانات الشهادات بنجاح، ويقبلون للتسجيل في مراحل التعليم الأعلى أو يسعدون بالوظائف التي يحصلون عليها بعد التخرج إنما هي ثمرة جهود مشتركة من أعضاء هيئة التدريس كافة ولا يمكن أن تكون حصيلة إنجاز أستاذ جامعي واحد. ومن جهة أخرى، لا يمكن تحديد أهداف القسم إلا استناداً إلى قرار يؤخذ بإجماع الرأي، وبالتالي لا يمكن إنجاز مواءمة بين أهداف هيئة التدريس

وأهداف القسم إلا إذا تم تطوير عملية معينة لتحقيق هذه الأمور وجعلها على أرض الواقع. لكن النقاش حول هذه العمليات يجب أن ينطلق أولاً من لدن رئيس القسم الذي يبقى هذا النقاش في مساره الصحيح بصفته قائد الفريق.

في الباب الأول من هذا الكتاب يؤكد المؤلفون إن القسم في الكلية هو المكان المناسب الذي منه تنطلق عملية التغيير، وأن رئيس القسم هو الشخص المناسب لقيادة هذا التغيير. يقول توماس أنجلو في الفصل الرابع: «لعل الأوان قد حان لكي نعيد التفكير في آرائنا التقليدية حول التغيير والتحسين في الجامعات، وحول الاستراتيجيات التي تتبع من هذه الآراء وربما نستبدلها إذا كنا نريد حقاً أن ننقل من عملية إصلاح مؤقت لا طائل لها إلى عملية تحول كامل».

كثيراً ما نرى الأقسام الجامعية هذه الأيام تعمل وكأنها جماعة من رجال أعمال مستقلين وليس بروح عمل الفريق الواحد. فالأساتذة الجامعيون لم يؤهلوا أنفسهم اجتماعياً ليكونوا لاعبين في فريق واحد. وحين تنشأ ظروف معينة توجب اتخاذ قرارات معينة، تصدر هذه القرارات وكأنها صادرة عن رجال أعمال ويكون من شأنها شردمة القسم وإن لم تكن كذلك، ينتج عنها خطط ومشاريع لا تلبث أن تنهار بمجرد مجيء فئة أكثر قوة.

خير للأقسام الجامعية أن تخضع نفسها لعملية تحول كامل بدلاً من اللجوء إلى تغيير في طريقة عملها بشكل مجزأ ومرحلي. من أجل ذلك يتعين على الإداريين أن يمنحوا رؤساء الأقسام المزيد من الصلاحيات والموارد. وفي الوقت ذاته يحتاج هؤلاء الرؤساء إلى العون لكي يصبحوا قادة فاعلين ويتعلموا كيف يتعاونون مع هيئة القسم. تشير بيانات استطلاع للرأي أجريته وشمل 4800 رئيس قسم أن نحو 25 بالمائة منهم يعتمدون واحدة من استراتيجيتين حين تواجههم المشكلات في أقسامهم، إما أنهم يأملون بالتغيير إذا كان الجو شديد التسمم (ويعشرون أنه لا توجد بذور تمرد كبير) أو يعتمدون السلبية فيشغلون أنفسهم بالعمل الروتيني البغيض انتظاراً

لانتهاؤ مدة ولايتهم في مناصبهم. ربما يكون صحيحاً ترتيباً أساتذة الجامعة في السلطة ونفورهم من انتخاب رؤساء أقسام من المحتمل أن يفرضوا التغيير، لكن يجب أن يدرس هؤلاء الرؤساء بدقة متناهية هيكلية القسم وأن يطوروا لأنفسهم مهارات التسهيل والتيسير، وأن يقودوا المناقشات بطريقة تسمح للأساتذة أن يقولوا مباشرة ودون موارد إلى أين يريدون أن يذهبوا، وما إذا كان سلوكهم نحو الآخرين سيؤدي بهم إلى حيث يريدون. والخطوة الأولى على هذا الطريق أن يؤكد الرئيس قيمة كل عضو في قسمه، وأن يبني الثقة، ويطور التزاماً نحو تحقيق الأهداف المشتركة للقسم. في الفصل الرابع يقدم توماس أنجلو تمريناً يفيد رئيس القسم في هذه الخطوات.

وفي مرحلة لاحقة تنتج عملية صنع القرارات ما إذا كان الطريق المتبع حالياً سوف يؤدي إلى النتائج المطلوبة لمنهجيات طويلة المدى يلتزم بها جميع أعضاء هيئة القسم. من أجل ذلك تتطلب المناقشات داخل الفريق والمستندة إلى المعلومات المتاحة تحليلاً عميقاً للرسالة والأهداف وخطوات التطبيق. ومن هنا يجب أن يعرف رئيس القسم كيف يقود فريقاً من القسم قوي الترابط بين أعضائه، كل فرد فيه يحترم الآخر ويؤمنون جميعاً أن الاختلاف في الرأي أمر صحي حين لا يكون هجوماً شخصياً، وحيث يكون الصالح العام غاية الجميع.

فالقسم هو المكان الذي تلتقي فيه عجلة المركبة بالطريق. إنه المكان الذي يتولد فيه التغيير، وترجم فيه مبادرات التغيير القادمة من الأعلى إلى ما هو خير- وواقعي- لفروع العلم والمعرفة، إنه المكان الذي تتقرر فيه طريقة تطبيق هذا التغيير. وسوف تقتضي بعض التغييرات المطلوبة، التزاماً بها وعملاً جاداً دؤوباً من أجلها كما تقتضي أيضاً ملكية هيئة التدريس للأفكار. وإن اتبع في هذا الشأن أسلوب قيادة الفريق، فلن يكون مصير هذه التغييرات الزوال بذهاب رئيس القسم من منصبه. وخلاصة القول إن رئيس القسم، حين يكون قائداً للفريق، يستطيع أن يدفع القسم في اتجاهات مدروسة بدقة وبها يلتزم الأساتذة جميعاً.

التغيير جهد فريق

لكي يكون رؤساء الأقسام قادة فاعلين ومؤثرين يجب عليهم أن يحصلوا على المعرفة اللازمة وأن يتعلموا كيف يطورون مهارات قيادة الفريق التي تعتبر الأساس الذي عليه تبنى المشاريع الناجحة، وعلى أساسه يحصل التغيير المنشود. وبغية الحفاظ على الاستقرار والاستجابة لضرورات التغيير يتعين عليهم أن يعدّوا دورهم هذا قادة لفريق. ومثل هذه المهارات ليست شيئاً فطرياً ولا هي سرّاً غامضاً، ولم تكن في يوم من الأيام حكراً لأشخاص لهم «كاريزما». بل هي أمور يمكن تعلمها ويستطيع المرء أن اكتسابها. في الفصل الأول أناقش خصائص وسمات الفريق الفاعل الذي يحدث أثراً. وفي كل من هذه السمات أضع استراتيجيات محددة تفيد القائد ويستعين بها. وأعرض بعض الأمثلة عن رؤساء الأقسام. وفي الفصل الثاني أتحدث عن أنموذج جون كوت John Kotter الشامل ذي المراحل الثمان لقيادة التغيير، وأبين مدى نجاح هذا النموذج في كثير من الأقسام الجامعية، وأشير إلى ضرورة اتباع خطوات هذا النموذج كلها، حيث أنه من الممكن أن تنهار جهود التغيير برمتها إن تم الاستغناء أو السهو عن بعض خطواته. ليس ضرورياً أن تطبق هذه المراحل وفق ترتيبها الدقيق، إلا أن عدم تطبيق بعضها قد يكون سبباً لنجاح بعض الجهود والفشل لجهود أخرى.

إن التحول من قول «هذا عملي أنا» إلى قول «هذا عملنا نحن»، كما يقول يوجين رايس (انظر Ricc,1996,P.21) ويعتبره «تحولاً كبيراً في مستقبل العمل الأكاديمي» يتطلب مهارة قيادية من رئيس القسم الذي يعرف جيداً كيف يكون قائداً للفريق. لكن المشكلة تكمن في كون الأكاديميين لم يتدربوا ليصبحوا أعضاء في فريق، أو قادة. فالعمل داخل غرفة الصف نشاط فردي بحت. وهذا ما حدا بعدد من الأساتذة ليعبروا بقوة عن رأيهم الخاطيء بأن مراقبة الزميل وهو داخل غرفة الصف انتهاك خطير لحرياتهم الأكاديمية. بل ثمة ما هو أكثر من ذلك، تجرى البحوث عادة على انفراد، ويقوم بها الأستاذ وحده دون مساعدة من أحد، رغم أن

البحوث في مجالات الطب والعلوم تكون في الغالب ثمرة جهود مشتركة من فريق عمل. بيد أن لجان الترقية والتثبيت في فروع المعرفة الأخرى تتجه في كثير من الأحيان إلى إعطاء التقييم الأدنى للبحوث التي يشارك فيها أكثر من مؤلف واحد. فالشيء المثالي عندهم هو الإسهام الفردي في الميدان الأدبي الذي يقوم به أستاذ ناضج أنفق السنوات الطوال وهو يكافح ليضيف إلى معرفته في فرع تخصصه ما يستجد من أفكار وتحليلات في ذلك الميدان.

إن العبور من حالة أكاديميين يعملون على انفراد إلى حالة أكاديميين يعملون ضمن فريق عمل واحد هو البرنامج الذي عليه تبنى التغييرات الأخرى. كان التغيير في التعليم العالي الماضي عملية بطيئة الخطى، وكانت طريقة وأسلوب الحكم عملية بطيئة أيضاً، ومع ذلك لم يستفد الأكاديميون من هذا البطء، ولم يتعلموا المهارات اللازمة للعمل الجماعي وإدارة النزاعات. أما اليوم فلم يعد التعليم العالي ينعم بترف التغيير البطيء. وإن لم نقم نحن، الأكاديميين، بصنع الإصلاح اللازم وتطبيقه وإدارته، فسوف نكون في موقف المتفرج ننظر إلى التغيير القادم من لدن الآخرين، ولا نفعل شيئاً حياله.

ولا بد لنا من أن نتوقع مقاومة للتغيير كلما أريد التخطيط له، ذلك أن الأساتذة يخشون من فقدان شيء من سلطاتهم أو من انخفاض الموارد المتاحة لهم، وحتى حين يكون الوضع الراهن مؤلماً، فهم على الأقل يعرفون ما لديهم، لذلك، فإن فرص التغيير بأمر رسمي، أو استخدام المنطق في إقناع الآخرين بقبول التغيير، أو تجاهل مقاومة الآخرين من شأنها أن تزيد في حدة هذه المقاومة. وهذا ما تعرضه ساندرا تشيلدلن في الفصل الثالث حيث تتحدث عما يجب أن يعرفه رؤساء الأقسام ليكسبوا تعاون الآخرين وليخففوا من شدة المقاومة. في حديثها عن الأوجه المختلفة لهذه المقاومة تبين تشيلدلن كيف يستطيع رئيس القسم إدراك وجود المقاومة حين لا تكون ظاهرة للعيان. وتوضح أهمية فهم الأسس التي ترتكز عليها، وماذا تعني في ضوء مختلف الاستراتيجيات التي قد يستعين بها رئيس القسم حين يتصدى لهذه

المقاومة. ولا يخفى على أحد أن الصراعات الطويلة التي كانت تجهز على نار هادئة سوف تظهر للعلن وتتصاعد حين تلوح في الأفق مبادرة للتغيير. تقول تشيلدن إن مراحل الصراع ليست بمنأى عن التوقع، وتتصح بمداخلات معينة تنقذ ماء الوجه وتحول دون فقدان احترام الذات.

وأخيراً، يقول أنجلو في الفصل الرابع لكي يصبح رئيس القسم أكثر فاعلية في جهوده نحو التغيير، ينبغي له أن يتخذ لنفسه منظوراً جديداً ينظر منه إلى التغيير. ويسوق الدليل المقنع بأنه رغم اختلاف الجهود المبذولة في سبيل التغيير خلال العقود الثلاثة المنصرمة، يوجد «وبما يدعو للدهشة القليل النادر من الأمثلة الموثقة حول مكتسبات هامة ودائمة في مجال تعلّم الطلبة على صعيد القسم، وعلى صعيد المؤسسة عموماً». وبعد أن يبحث في أسباب فشل هذه الجهود في إحراز نتائج تشير إلى تحسن طويل المدى في جودة تعلم الطلبة، يشير إلى خشية هيئة التدريس من أن تؤدي هذه التغييرات المقترحة إلى تقويض الحرية العلمية والأكاديمية.

يطرح أنجلو سبعة أفكار في التغيير سوف تؤدي إلى إعادة تشكيل الطريقة التي بها يتم إعداد خطة تعلم الطلبة ورسمها داخل القسم. ويوضح مضامين التركيبة الاجتماعية للمعرفة من أجل التعليم ومن أجل تعلم الطلبة. ويؤكد أن على رئيس القسم تسهيل عملية الحوار والحديث التي من خلالها تدرس الأسرة التعليمية ما لديها من افتراضات حول التعليم والتعلم، ويحاول استجلاء الأسباب التي تجعل الافتراضات غير المدروسة عسيراً على الأساتذة أن يغيروا منهجهم التعليمي. واستناداً إلى هذه الأفكار السبعة يقدم أنجلو عدداً من الإرشادات الهادفة إلى تحويل أقسام الكليات إلى جماعات من الأساتذة تهل العلم. وحين يركز الأساتذة على التطوير المستمر لاختصاصاتهم العلمية يصبحون الأقدر والأفضل في العمل على ما يجب على الطلبة تعلّمه وكيف.

وفي هذا الإطار يقترح المؤلف عدداً من التمارين التعليمية التي يراها مفيدة في تحويل أقسام الكليات إلى جماعات من الأساتذة ينهلون العلم فيها، التي بمقدور رؤساء الأقسام أن يدخلوها في اجتماعات القسم. وهي تمارين تبدأ ببناء الثقة من خلال مواطن القوة والمقدرة عند كل عضو في الهيئة بصفته معلماً، وبالتالي البناء على هذه القدرات، وذلك عوضاً عن مواجهة المشكلات أو تجاهلها لدى الأساتذة غير القديرين. ويقدم بعض المنهجيات التي تساعد الأساتذة في تحديد الأهداف المشتركة ل خطة تعلمهم وتعلم الطلبة، ويقترح إضافة لذلك عدداً من الخطوات العملية التي يمكن أن يتبعها رؤساء الأقسام لجهة إدخال التغييرات التحويلية في أقسامهم، بما في ذلك بعض التعليمات الخاصة بشأن من أين يبدأون.

تشكل الفصول الأربعة في هذا الباب الأسس التي قد يستند إليها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة القسم حين يفكرون بطريقة نهوضهم بواجباتهم وبالنهج الذي يتبعونه لتحويل القسم إلى جماعة تهل العلم.

المراجع:

- Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. American Association for Higher Education New Pathways: Faculty Careers and Employment for the 21st Century. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1996.
- Rittenhouse, G. (cd). The Condition of Education 1998. NCES 98-013. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1998.
- Schmidt, P. "States Increasingly Link Budgets to Performance." Chronicle of Higher Education, July 24, 1998, p. A26.

مقاربة التغيير في القسم الجامعي بعمل الفريق

بقلم آن ف. لوكاس

سيكون التغيير في ميدان التعليم العالي قوة ملزمة تصعب مقاومتها خلال العقد القادم من السنين، إذ تأتي ضرورة هذا التغيير من تقييدات معينة تفرضها الميزانية العامة وتجبرنا على فعل الكثير بالقليل من المال. وليست هذه التقييدات وحدها التي تحتم التغيير، بل ثمة عوامل أخرى لها أثرها البالغ في الدفع نحو التغيير. فالسرعة الهائلة في انتقال المعلومات والمناقشات المحتمدة القادمة من الجامعات الافتراضية والدورات الدراسية التي تنظمها الشركات، والحاجة إلى إدخال التكنولوجيا في التعليم، والتوقعات والمطالب المتبدلة الصادرة عن الطلبة والآباء، وانتقاء وإدارة الجسم الطلابي والتدريسي، والتأكيد المتزايد على المساءلة والمحاسبة، وقرار حكام الولايات بتخصيص موارد التعليم العالي استناداً إلى الأداء هذه كلها تحديات تضع الإداريين في الجامعات أمام مسؤولية تطوير رؤية لا يستطيعون دوماً تحديدها بدقة، وتقتضي من رؤساء الأقسام الجامعية القيام بحوارات تتسم بعمق التفكير. وان ينكبوا على إيجاد حلول مبتكرة للمشاكل داخل الفروع العلمية ذاتها، حيث يحدث التغيير الحقيقي.

تتولد عن مناقشة قوى التغيير في معظم الأحيان صورة متشائمة عن أوضاع التعليم العالي، تصوره بأنه نظام يتسم بالجمود وعدم وجود قابلية للتكيف، حتى أن ألسنة الناس تناقلت دعايات كثيرة تغمز من قناة التعليم العالي، نسوق منها على سبيل المثال: «من السهل على المرء أن ينقل مقبرة من مكانها، وليس سهلاً إحداث تغيير في الجامعة». ومنها أيضاً: «مثل رئيس الجامعة كممثل حفار في مقبرة، يوجد الكثير من الناس تحته، ولا أحد يصغي إليه».

قصة تغييرات ناجحة

رغم تلك السمعة المتشائمة التي اكتتفت الجامعات، يستطيع التعليم العالي أن ينطلق لبناء سمعة جديدة اعتماداً على تاريخ حافل بقصص عن التغيير والتكيف بفعل القوى الخارجية. فقد استطاع التعليم العالي خلال السنوات المائة وخمسين الماضية أن يتقبل التغيير عبر جهود جبارة بذلت في هذا الاتجاه، وأصدق مثال نسوقه لهذا التكيف مع القوى الخارجية صدور قانون منح الأراضي Land Grant لعام 1862 والقانون الخاص بالمجندين لعام 1944 .

كان من شأن قانون موريل لعام 1862 (Morril Act of 1862) أن أوجد نظاماً فريداً من نوعه بأمريكا، أنشئت بموجبه كليات وجامعات على أراضٍ منحت لهذه المؤسسات من الممتلكات العامة، فتغير إلى الأبد وجه التعليم العالي في أمريكا. كانت الجامعات قبل صدور هذا القانون قد هيأت "مجموعة قليلة العدد من رجال القانون والطب واللاهوت والتعليم، إلا أنها أهملت تعليم الغالبية الكبرى من الرجال الذين ينتمون إلى الطبقة الصناعية، فقد كان الهدف الأول للتعليم آنذاك حفظ ونقل المعرفة المكتسبة، أما النقد والاستفسار فلا أحد يصغي إليهما أو يعيرهما بالاً (انظر Arnold, 1971. P.318). وقد كان للنموذج العلمي الألماني في التعليم العالي أثر كبير في صدور قانون منحة الأرض، وكذلك كان أثر القوى الاقتصادية داخل الولايات المتحدة، فأصبح التعليم غداة صدور هذا القانون عملية ديمقراطية، ضمنت التعليم العالي والعملي في الزراعة والفنون الميكانيكية لأعداد هائلة من الطلبة المحرومين من هذا العلم وجعلتهم يقبلون على التعليم العالي.

غير أن حركة المنح الأرضية كان لها أثر آخر لم يلق الاهتمام الذي يستحقه، ألا وهو تعليم المرأة. يقول آرنولد: «أخذ هدف المنح الأرضية في اعتباره الأنماط الاجتماعية المتغيرة بسرعة مذهلة، ومكّن الأعداد المتزايدة من النساء من الدراسة في الكليات المختلطة. فقد كان الناس سابقاً يعتقدون أن المرأة ضعيفة لا تقوى على تحمل صرامة التدريب الجامعي، وكانت تساورهم مخاوف من أن وجود المرأة في الجامعة سوف يخفض المستوى العلمي للتعليم العالي».

(Arnold,1971,pp.320-321). ورغم أن انتساب المرأة كان مقتصرًا على تعلم الفنون النسوية وإعداد المعلمات، إلا أن الكليات التي تأسست بموجب منح الأراضي جعلت أعداداً كبيرة منهن تقبلن على التعليم العالي بشتى فروعِهِ.

أما القوة الكبرى التي كان لها أثر واضح في جعل التعليم العالي يغير أسلوبه، فقد كانت صدور قانون المجندين لعام 1944 G.I.Bill المعروف رسمياً بأنه «قانون إعادة تأهيل رجال الخدمة الإلزامية». ينص هذا القانون الذي ظل يعمل به حتى عام 1956 على تقديم منفعة التعليم والتدريب لما يقرب من عشرة ملايين جندي من قدامى المحاربين في الحرب العالمية الثانية والحرب الكورية، من هؤلاء انتسب نحو 2.2 مليون طالب إلى دورات دراسية في الكليات الجامعية لمدة عامين أو أربعة أعوام (Bennett,1996,P.242). «لقد أحدث هذا القانون تأثيراً في التغيير الاجتماعي بأمريكا يشبه إلى حد كبير جداً ذلك التأثير الذي أحدثته الثورة الصناعية، إذ جعل الجامعة حلماً قابلاً للتحقق في عيون ملايين الأمريكيين، وجعل الأجيال القادمة تنظر إلى التعليم الجامعي على أنه حق لها» (انظر Kerr,1994).

وتأسست الكليات الجديدة لاستيعاب هذا الدفق الهائل من الطلبة، وتم توظيف الآلاف من أعضاء الهيئات العلمية. فوجد الأساتذة المخضرمون قبالتهم طلاباً جادين كانوا في بعض الأحيان أكبر سناً من زملائهم غير المخضرمين، وكان هؤلاء الطلبة

توافقين لمعرفة أوجه الشبه بين تجاربهم في الحياة وتجارب أساتذتهم. يقول بينيت: «كانوا في واقع الأمر يريدون معرفة ما إذا كانت الأشياء التي تعلموها من قبل تستحق أن يموت المرء من أجلها أو أن يحيا من أجلها» (Bennett, 1996, pp.238-239).

وكان من جملة ما اقتضاه هذان القانونان (قانون المجندين وقانون موريل) أن يعمل التعليم العالي على إدخال مبتكرات مفاجئة وسريعة وهامة في أساسيات عمله، لا سيما وأن بعض الكليات قد ارتكبت شيئاً من الأخطاء، ذلك أنها لم تخطط لإعداد المدرسين الجدد -لعل عذرها الذي يدعو للتساؤل أن الأستاذ الذي يتقن تخصصه العلمي جيداً يستطيع أن يعلمه للآخرين. لكن الجامعات والكليات، رغم ذلك، استطاعت أن تتعاطى مع هذه التغييرات المفاجئة بصورة حسنة نوعاً ما، إلا أن المشكلات التي أمكن حلها في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، ورغم أنها لم ترض الجميع- تبدو من منظور الألفية الجديدة إنجازات أقل من رائعة. أدخلت برامج تعليم اللغة الإنكليزية كلفة ثانية بسبب تدفق آلاف الطلاب من مختلف دول العالم، هذا عدا أولئك الطلبة من أفراد الجيل الأول للعائلات الوافدة إلى البلاد. وأدخلت أيضاً برامج تكافؤ الفرص التي عملت على جذب أعداد كبيرة ومتنوعة من الطلبة وتعليمها. وأنشئت مراكز تعليمية ودورات تعويضية تساعد الطلبة على تحسين مستواهم وتطوير مهاراتهم العلمية إن لم تكن في المستوى المطلوب، وهذا ما زاد من معدلات بقاء الطلاب في الجامعات. كما أن برامج التعليم المتواصل خلقت فرص التعلم مدى الحياة وللمتقدمين في السن. وأما التوقعات بشأن انخفاض معدلات الانتساب إلى الجامعة اعتماداً على تناقص انتساب الطلاب من الفئة العمرية ثمان عشرة سنة أو حولها، فقد تبين أنها هدأت قليلاً مع تسويق برامج تعليم جامعي للطلبة الأكبر سناً وللنساء اللاتي ترغبن بمتابعة تحصيلهن الجامعي بعد الفراغ من مرحلة العناية بالأسرة. تُعد هذه الأمور إنجازات ذات أهمية بالغة وتوضح بجلاء قدرة التعليم العالي على التكيف مع الظروف المتغيرة وعلى الاستجابة للأزمات.

غير أن التغييرات التي سوف تواجهها المؤسسات العلمية في العقد القادم من السنين، يمكن معالجتها بالمزيد من التخطيط التوقعي المسبق، بدلاً من معالجتها من خلال إدارة رجعية الأثر للأزمات. ومن هنا يتعين على الكليات والجامعات أن تبدأ عملها هذا بالتركيز على أصغر جزء في نظامها، ولعله الجزء الأكثر أهمية من باقي الأجزاء، ألا وهو القسم في الكلية، وتقديم المزيد من الدعم لرئيس هذا القسم الذي يعتبر قائد الفريق وأداة التغيير، ذلك أن رئيس القسم هو الشخص القادر، وبكل فاعلية، ومن خلال تعاونه مع أعضاء هيئة التدريس، على إيجاد الالتزام في حل المشكلات المتعلقة بماهية السياسات والإجراءات التي من شأنها تحقيق التطبيق المثمر والمجدي للتغيير الهام.

وسوف يكون التغيير في التعليم العالي دون أدنى ريب عملية متواصلة خلال العقد القادم من السنين، والتغيير ليس له بداية واضحة المعالم، وليس له مرحلة وسط ولانهاية محددة. بل هو عمل متواصل ومستمر، وعلى رؤساء الأقسام أن يقتنعوا بأن التغيير من الثوابت التي لا تتغير لذا ينبغي لهم أن يتحلوا بالمرونة الكافية ليواكبوا التغيير ويصنعوه، وإلا باتوا هم من صنع هذا التغيير. من أجل ذلك يطلب إلى هؤلاء الرؤساء أن يضطلعوا بدور قيادي جديد، وهو دور لم يوكل إليهم في الماضي.

الدور المتغير لرئيس القسم

بدأت الكليات والجامعات الآن تنظر بجدية أكثر من أي وقت مضى إلى المركز الذي يشغله رئيس القسم في الكلية، وبالتالي كبرت وتوسعت أدوار ومسؤوليات رئيس القسم، وهذا ما شهدناه طوال العقد الماضي من السنين (انظر: Giles-Gee and Lucas;1994; Giles-Gee Arreola;1997;Diamond,1996; and McMahon,1999) تشير دراسة أجريت مؤخراً وشملت ستاً وسبعين مؤسسة، وأوردها كتاب هيلين غايلز غي وم.ج. ماكماهون (1997)، إلى زيادة في مسؤوليات رؤساء الأقسام تبلغ 79 بالمائة عما كانت عليه في العقد السابق من السنين، وتضمنت التأكيد على الوظائف القيادية والإنتاجية والإدارة والمحاسبة والمساءلة.

ومع ذلك يوجد تباين لا بأس به فيما يتعلق بسلطة الموقع -أي المسؤولية والصلاحيات- ودور رئيس القسم ليس فقط بين مؤسسة وأخرى، بل وأيضاً داخل المؤسسة الواحدة، فمثلاً، تنشأ الاختلافات في تعريف دور رئيس القسم، وهل هو يعمل في جامعة بحثية أم جامعة شاملة؟ وهل يعمل في كلية تدرّس الآداب والعلوم، أم في كلية تمويلها الحكومة. فسلطة الموقع تكون في أعلى درجاتها في الجامعات البحثية. كما أن الكليات التخصصية، مثل كليات الطب وطب الأسنان والهندسة والقانون، قد منحت رؤساء الأقسام سلطة أكبر مما تمنحه عادة الجامعات الشاملة.

تشير البيانات التي جمعتها من دراسات شملت 4800 رئيس قسم في 175 جامعة إلى تباين واسع في العوامل ذات الصلة بدور رئيس القسم، سوف نتناول بعضها بالبحث في هذا الفصل، وسوف نعرض أيضاً لما أفرزته من نتائج سيما وأنها تطرقت لكل مؤسسة على حدة بدلاً من أن يجري تحليلها كعينة واحدة تضم 4800 رئيس قسم. تدل هذه النتائج على وجود تباين كبير بين مؤسسة وأخرى، وحتى داخل المؤسسة الواحدة. ففي بعض الأقسام يتغير الرؤساء كل سنتين أو كل ثلاث أو أربع سنين، في حين يظل الرئيس محتفظاً بمنصبه في أقسام أخرى لمدة خمس عشرة أو عشرين سنة. وفي جامعات الدولة يخضع رؤساء الأقسام للمحاسبة والمساءلة أمام الإدرابين أكثر من خضوعهم لهذه المساءلة أمام هيئة التدريس، وحتى في بعض الجامعات التابعة للدولة وتنتسب للنقابات يشعر رؤساء الأقسام بأنهم محاسبون أمام هيئة التدريس ذاتها، وفي بعض الجامعات الشاملة يصبح الأساتذة المساعدون غير المثبتين رؤساء أقسام لأن أحداً سواهم لا يريد المنصب. في بعض الكليات، مثل تلك التي في ولاية وسكنسن يكون رئيس القسم مسؤولاً عن هيئة التدريس في فرع واحد من فروع المعرفة وفي عدد من فروع الجامعة قد يصل إلى ثلاثة عشر فرعاً. وفي كليات أخرى ألغي منصب رئيس القسم وحل محله رئيس الفرع كإجراء لخفض التكاليف، لكنها لم تلبث أن أعادت إحياء منصب رئيس القسم بعد بضع سنوات لأن خطوة كهذه في إعادة التنظيم لم تفلح. وهكذا، وعلى الرغم من وجود دلائل تشير إلى تزايد مسؤوليات رئيس القسم، فإن معدلات التغيير بين مؤسسة وأخرى بعيدة كل البعد عن التوحد.

يقول ر. يوجين رايس في حديثه عن تاريخ الدور القيادي لرئيس القسم (انظر ص XII, P. 1994).

في عقد الستينيات من القرن العشرين ومن خلال روح الديمقراطية السائدة آنذاك أحدثت الأقسام العلمية في الجامعات منصب رئيس القسم بالتناوب، وكان الأشخاص من ذوي الطبع السيئ وسرعة الغضب الذين يحكمون بأسلوب سلطوي (أو هكذا يقولون) سرعان ما يخلعون عن مناصبهم، وكانت القيادة -وهي كلمة ندر استعمالها في تلك الأيام لأنها تحمل معاني السلطة- تنتقل من زميل إلى آخر بطريقة عادلة يرضى بها الجميع، وكان أمناء السر، في كثير من الأحيان، هم من يتولون هذا المنصب. وما كان يعتبر فرصة جيدة للقيادة تحول بشكل منظم إلى ما كنا نتحدث عنه بامتعاظ واستخفاف، ونصفه بالعمل الرتيب بالتعاطي مع الأوراق» أو بأنه «حكم سجن مدة ثلاثة أعوام.

وهكذا نجد أن سياسة تولي رئاسة القسم بالتناوب قد خلقت مشكلاتها الخاصة، ولعل السبب في ذلك أن الذين يتولون هذا المنصب وعلى هذا الأسلوب يرون أنفسهم، ويراهم الإداريون والأساتذة في القسم، أشخاصاً لا يملكون السلطة، وبالتالي لا يتصدون للمشكلات التي تبرز في أقسامهم. وحيث أنهم قبلوا بتلك الروايات القائلة إنهم لا يحملون عصا أو جزرة، وإنهم مجرد زملاء لأقرانهم وعلى قدم المساواة منهم، وإنهم يتناوبون أدوارهم في هذا البرميل المتدحرج، وليس لهم سلطة أو خصائص محددة، فقد نأى هؤلاء الرؤساء بأنفسهم عن اتخاذ أي فعل أو إجراء يمكن أن يتخذه قائد يتمتع بالقوة والنفوذ (انظر تفاصيل هذه الروايات والرد عليها في كتاب Lucas, 1994, p.19).

على أن ما يتغير حالياً هو تلك المؤسسات التي كانت تتبع أسلوب التناوب في رئاسة القسم حيث كان الرئيس يقوم بالمهام الروتينية فقط. فأخذت تنظر إلى رئيس القسم نظرتها إلى شخص يتمتع بدور قيادي مهم، بغض النظر عن كون هذا

الرئيس يشغل منصبه على أساس دائم أو متناوب، وبينما كان الرئيس بالتناوب في الماضي يقوم بمهام يمكن وصفها بأنها «إدارة المنزل»، أصبح دور هذا الرئيس أو الرئيس الدائم، يؤخذ بجدية أكثر من السابق، بصفته قائداً وأنه أداة وعنصر للتغيير. لكن هذا لا يعني أن نموذج الرئيس بالتناوب آخذ في التلاشي، وربما يعتقد بعض أعضاء هيئة التدريس أن عصر الرئيس الأوتوقراطي قد يعود من جديد إن أتيحت الفرصة المؤاتية لذلك. وأكثر من ذلك، يشعر الأساتذة في عدد من المؤسسات التي تكون فيها الثقة بمستوى متدنٍ أن لديهم إحساساً أقوى بالسيطرة على ما يحدث في القسم وبالتالي على أنماط معيشتهم عندما يجري التناوب على الرئاسة كل ثلاث أو أربع سنوات. ومع أنه يوجد تباين واسع في المدة الزمنية التي يقضيها الرئيس في منصبه، أو في سلطة الموقع الذي يشغله فإن ثمة بعض المبادئ التي تنطبق على رؤساء الأقسام جميعاً من الذين يريدون، أو يراد لهم، أن يصنعوا فرقاً داخل أقسامهم.

مبادئ إرشادية للرؤساء بصفتهم قادة فرق فاعلين

بما أن مزيداً من المسؤولية القيادية قد أعطيت إلى رؤساء الأقسام فهم بحاجة لأن يعرفوا كيف ستختلف حياتهم عن سابق عهدها. وخير مثال يصف لنا رؤساء الأقسام الذين يحاولون إعادة تحديد عملهم ليجعلوا دور الرئيس أكثر قوة وأكثر جدوى وأكثر جاذبية أمام زملائهم الأساتذة قدمه لنا ريتشارد ماك أدامز Richard P. McAdams من جامعة ليهاي Lehigh في بحثه المنشور عام 1997. فقد تضمنت التوصيات التي رفعها رؤساء الأقسام في هذه الجامعة إلى العميد توصية نغنى بالتأكيد على الأبعاد القيادية للرئيس بدلاً من التركيز على المهام الإدارية، وأن يمنحوا مزيداً من الحكم الذاتي في تصريف الأمور اليومية في أقسامهم، وأن يتم تزويدهم بالتطوير القيادي المستمر، ابتداءً من عقد جلسة توجيهية، والاستعانة بالأهداف التي يتم وضعها وبالتالي تقدير المنجزات. فيما يلي عدد من المبادئ التي استبطلتها من دراسة أجريتها عبر حوارات مع رؤساء الأقسام وعمداء كليات في أكثر من 175 جامعة، وبعد أن أجريت مراجعة للوثائق ذات العلاقة، وهي اثنا عشر مبدأً:

- 1 يستطيع رؤساء الأقسام، سواء أكانوا دائمين أم متناوبين أن قيادة عملية التغيير بنجاح.
- 2 الرئيس الفاعل ذو التأثير والنفوذ هو قائد لفريق عمل وليس رجلاً أوتوقراطياً أو مجرد زميل أعلى مقاماً.
- 3 الأهداف المشتركة يجري تطويرها.
- 4 جميع أعضاء الفريق يشعرون بالمتعة والحافز.
- 5 التفوق هو المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الأداء.
- 6 خلق مناخ من الثقة.
- 7 حل المشكلات، وليس مبدأ الكسب، هو الأساس في المناقشات.
- 8 استخدام أسلوب صنع القرار بالمشاركة حيثما يكون ذلك ملائماً.
- 9 لدى رئيس القسم، إضافة لوظيفته القيادية، مهارات التسهيل والتيسير.
- 10 إدارة النزاعات بشكل فعال ومجدٍ.
- 11 الفريق وحده هو الذي يرصد عمله ويراقبه.
- 12 الرئيس يطور الوعي الذاتي لديه.

المبدأ الأول- يستطيع رؤساء الأقسام، سواء أكانوا دائمين أم متناوبين، أن يقودوا عملية التغيير بنجاح.

يضطلع رؤساء الأقسام بمسؤولية مزدوجة، ذلك أنهم يمثلون هيئة التدريس أمام الإداريين ويمثلون الإداريين أمام الهيئة. ودور على هذا النحو بما يحمله من تنازع في المسؤولية يشكل مصدراً هاماً للتوتر عند الكثيرين. ولكن حين تكون رئاسة القسم بالتناوب يكون لدى الرئيس ميل ونزوع أكبر للتأكيد على دوره المدافع عن زملائه، وميل أقل لتمثيل الإداريين، فهو في نهاية المطاف سيعود بعد بضع سنوات

ليكون واحداً من أعضاء الهيئة حين يتخذ زملاؤه قراراً بهذا الشأن. لكن، ورغم ذلك كله، وفي ظل ظروف معينة، ينبغي على الرئيس أن يكون قادراً على طرح الأفكار اللازمة لما فيه خير الكلية والتي قد لا تكون بحكم الضرورة على قدر مساوٍ لصالح القسم أو لصالح أعضاء هيئة التدريس. لذلك فإن التعرف على ذلك الخط المناسب الذي يفصل بين النضال للحفاظ على مصلحة الأساتذة والنضال في محاولة إقناع هذه الهيئة بالتخلي عن أشياء معينة بغية تلبية احتياجات المؤسسة عموماً هو التحدي الأكبر الماثل أمام الرئيس.

علاوة على ذلك، يستطيع الرئيس القادم إلى منصبه عن طريق التناوب قيادة عملية التغيير بنجاح إذا رأى نفسه، ورأته الإدارة والأساتذة، قائداً لفريق عمل يؤدي دوراً قيادياً يحمل المعاني المفيدة. وعندما يقوم الرئيس بهذا الدور القيادي يستطيع أن يطلق عملية تحدد اتجاه القسم. وإن تمتع بالشجاعة الكافية للدخول في حوارات صعبة حول مسائل ذات أهمية كبرى للقسم، وإن أحسن الاستماع إلى الآخر، واحترم رأي الجماعة، فإنه يضمن الاستمرارية على الرغم من تعاقب الأفراد على رئاسة القسم. ومع أن الأسلوب القيادي يختلف بين شخص وآخر، إلا أن القسم بمجموعه يستطيع المضي وفق التوجه المنظم، إذ لا يمكن أن يحدث التغيير إلا من خلال الرجوع إلى بيان المهمات، عندئذٍ لن يخرج أحد عن هذا التوجه العام، ولن تحصل تلك التغييرات القسرية في توجهات القسم التي قد تحصل عادة عندما يحاول الرؤساء القادمون لفترة زمنية قصيرة أن يطبقوا أجندتهم الخاصة التي لا تستند إلى إجماع في الرأي، ولا إلى تشاور مع أعضاء الهيئة، فالخصائص التي تحدد الدور الجديد لرئيس القسم يمكن مشاهدتها عندما يعمل القسم كله وكأنه فريق عمل واحد، وحين يكون الرئيس قائداً لهذا الفريق يحرص على حفظ الاستقرار أثناء إطلاق عملية تغيير متولدة عن دراسة متقنة ولا تتطوي عن أية هواجس.

يستطيع الرؤساء العاملون بالتناوب التصرف على أفضل وجه لما فيه خير المؤسسة جمعاء حين يشاركون في وضع رسالة الكلية وأهدافها أو حين الرجوع إليهما مراراً. وتكمن مسؤولية الرئيس عند وضع أهداف الكلية في جعل القسم

الذي يقوده جزءاً مهماً من عملية تحديد الأهداف. وعندما يتحقق ذلك، يستطيع التعاون مع أعضاء هيئة القسم ليكونوا جميعاً مبدعين في تطبيق التوجه المرغوب لمادة اختصاصهم.

المبدأ الثاني - الرئيس الفاعل ذو التأثير والنفوذ هو قائد لفريق عمل وليس رجلاً أوتوقراطياً أو مجرد زميل.

لا ينكر أحد أن الفوائد التي يجنيها المرء من كونه قائداً لفريق عظيمة جداً. فالأفراد يعملون معاً بشكل جيد، والجميع يشعرون بتقدير الآخرين. يبتهجون عند قدومهم إلى العمل، ويقدرّون عالياً روح التعاون المتجلية أثناء مناقشة مختلف القضايا، ويحسون بالدافع للإنجاز. والابتكار في أية مؤسسة لا يتولد إلا من عمل الجماعة. ولكن، بما أن معظم أساتذة الجامعات يعملون على انفراد طوال حياتهم المهنية، ولا يدرون طريقة أخرى للعمل، فهم بحاجة لأن يعرفوا جيداً السبب المهم الذي يدفع القسم لجعلهم يعملون معاً في فريق عمل واحد. ويمكن توضيح هذا السبب عبر حقيقة مؤداها أن ثمة واجبات كثيرة يتوجب إنجازها في القسم، ولا يمكن تحقيقها بصورة فردية، ليس من جانب رئيس القسم وحده، ولا عن طريق أي عضو واحد من أعضاء القسم.

ولنأخذ لذلك مثلاً. تبدأ عملية تقييم النتائج من خلال تطوير رؤية مشتركة ومواءمة الموارد مع هذه الرؤية. ثم تأتي الخطوة التالية حين يقوم رئيس القسم بإطلاق حوار حول بيان المهمات وأهداف القسم. وهنا يتعين على أعضاء الهيئة، وبصورة جماعية، أن يقرروا ما هي المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي يكون الطلبة قد اكتسبوها عندما يتمون دورة دراسية حول تخصص رئيس أو مادة دراسية بمفردها، وبالتالي يطورون الإجراءات اللازمة لقياس مقدار ما يحققه الطلبة من هذه المعايير. والفريق الذي تعلم كيف يتقن حل المشكلة وطريقة التعاطي مع النزاعات يستطيع أن يتعامل مع هذه العملية بصورة فاعلة.

كما أن إجراء مراجعة للمنهج بحيث يتم تضمينه أحدث ما أبدعته التكنولوجيا يقتضي جهوداً ومدخلات مهمة من أعضاء القسم كافة وتحديداً من أولئك الذين يعرفون كيف يصغون للرأي الآخر ويحترمون بعضهم. والمناقشات داخل القسم حول مستويات الأداء - وبخاصة فيما يتعلق بتوقعات المدرسين من الطلبة - من شأنها أن تحول دون حصول ذلك الاختلاف الكبير الذي يواجهه الطلبة في بعض الأحيان حين ينتسبون إلى مواد دراسية مختلفة في القسم نفسه أو حين يقارنون مع أصدقائهم ما يطلبه الأساتذة الذين يدرّسون فروعاً مختلفة للمادة الدراسية الواحدة.

ولكن، ثمة جانب سلبي للعمل ضمن فريق واحد، فالعمل الفريقي يستغرق وقتاً والوقت ثمين جداً لدى أساتذة الجامعات. وكون المرء قائداً يدعو إلى عقد الاجتماعات لحل المشكلات واتخاذ القرارات اللازمة بإجماع الرأي وتقرير الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع النزاعات، هذه جميعاً أمور يستغرق إنجازها وقتاً ليس بالقصير. وإلى جانب ذلك توجد مهمات كثيرة لا يمكن القيام بها إلا حين يكون لكل واحد ملكيته في رسالة القسم وأهدافه. والجانب الآخر هنا هو أعضاء هيئة التدريس في القسم حيث يعمل كل واحد منهم بهدف الذود عن مصالحه.

يقول كاتزنباخ وسميث في كتابهما الصادر عام 1993 (Katzendbach and Smith, 1993, p.45) في معرض تعريفهما للفريق: «إن الفريق عدد قليل من الأفراد يملكون مهارات تكمل بعضها بعضاً وهم ملتزمون بغاية مشتركة وأهداف في الأداء ومنهج محدد لتحقيق هذه الأهداف، ويعدون أنفسهم مسؤولين مسؤولية مشتركة». وقد أفادت مؤسسات عديدة من هذا الكتاب الذي يحمل العنوان The Wisdom of Teams، واتخذته لنفسها كتاباً مقدساً يهديها إلى تطوير العمل الفريقي، لاسيما وأن الأفكار والتحليلات المتعلقة بديناميكية عمل الجماعات الصغيرة التي يعرضها المؤلفان يمكن بكل تأكيد أن تنطبق على الحياة الجامعية. إن أعضاء الفريق بحاجة لأن يكتسبوا خبرة خلق المناخ الملائم من الثقة والدعم، ومهارة الاستماع إلى الآخر، وإدارة النزاعات بشكل إبداعي، وإيجاد الحلول المبتكرة

للمشكلات وبالتالي صنع القرار وتشجيع التفاعل بين الأفراد داخل المجموعات الصغيرة. قد لا يملك أعضاء الهيئة كلهم جميعاً مثل هذه المهارات في بادئ الأمر، لكنهم سوف يكتسبونها من خلال العمل والتعاون فيما بينهم.

ومع أن رئيس القسم يستطيع تعزيز فاعلية الفريق من خلال الاستعانة ببعض المداخلات، إلا أنه ليس الشخص المناسب لبناء الفريق، لا سيما وأن ثمة أقساماً تعاني من خلل وظيفي ومنقسمة على نفسها بسبب نزاعات غير صحية، ومنغلقة على نفسها بشدة في سبيل حماية حومتها الخاصة. فإن وجدت حالة مثل هذه، يكون من الحكمة أن تتم الاستعانة باستشاري من الخارج وربما بشخص من الجامعة نفسها لديه خبرة واسعة في هذا المجال - يأخذ على عاتقه مهمة بناء الفريق بالتعاون مع أعضاء هيئة القسم. أما قيام رؤساء الأقسام بهذه المهمة داخل أقسامهم، فقد لا يؤدي إلى النتيجة المطلوبة حتى لو كانت لديهم المهارات اللازمة.

المبدأ الثالث - الأهداف المشتركة يجري تطويرها

تبدأ عملية ضم الجميع إلى فريق واحد بإيجاد رؤية مشتركة داخل القسم. واعتماداً على هذه الرؤية يطور أعضاء الهيئة رسالة القسم، أو يعودون إليها ثانية، وبالتالي يحددون الأهداف الاستراتيجية والتطبيق وخطوات العمل والأقسام الجامعية التي يشارك كل فرد فيها بتطوير الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية وخطوات العمل تكون عادة أكثر فاعلية. ولعل أحد أسباب هذه الفاعلية يكمن في نشوء الالتزام لدى الأعضاء. وأخيراً، ولكي تحصل المواءمة - أي، لكي يكون كل واحد من الأعضاء أكثر إنتاجية لأنهم جميعاً يتحركون باتجاه واحد - يتعين إيجاد مواءمة بين أهداف هيئة التدريس وأهداف القسم.

تبدو عملية تكوين الرؤية المشتركة عند بعض الأكاديميين ممزوجة بنكهة تتم عن حساسية وتوتر زائدين، تتطوي على كل ما هو مناهض للفكر ومناهض لكل شيء آخر يحمل قيمة كبرى لجماعة العلماء. لكن تكوين الرؤية، أو لنقل، السيناريو، هو

الخطوة الأولى نحو التفكير الإبداعي باحتمالات المستقبل. وفي هذا الصدد يقول واضعو استراتيجيات حلول المشاكل إن الأفراد جميعاً مبدعون، لكن الذي يمنعهم من ممارسة الإبداع كونهم قد تعلموا أن ينتقدوا آراءهم وآراء سواهم. وعندما تطل هذه الرقابة النقدية برأسها في وقت مبكر من عملية التفكير فإنها تحد من الآراء المتولدة وبالتالي ينخفض عدد البدائل التي ستعرض للدراسة.

والأفكار الجديدة تكون عادة هشة، ضعيفة القوام، وفي كثير من الأحيان تموت لحظة ولادتها ذلك أن الفرصة لم تسنح لها للتطور قبل أن تدرس بعناية. والتفكير الخلاق عادة ينبني على أفكار الآخرين. لذلك فالتفاعل بين الأفراد في مناخ ينعدم فيه النقد هو الأمر الذي يساعد في إيجاد الرؤية التي هي أصلاً محفز فكري وعاطفي. ولولا الإبداع تبقى الخطط في الغالب الأعم مبتذلة، ودونما أهمية، وتكون البدائل المطروحة للدراسة محدودة العدد. والإبداع يتوقف عند جماعة من الأفراد تدريباً ليكونوا ناقدين فقط. ولعل السبب في ذلك يكمن في إحجام الأفراد عن التعبير عن آرائهم خشية أن يظن الآخرون بأن هذه الآراء غير واقعية وغير علمية، فتفتر إلى المنطق، أو أنها تافهة.

ولكن، توجد بعض الإرشادات المفيدة في تكوين الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف الاستراتيجية وخطوات العمل. من هذه الإرشادات أسئلة وضعها بيتر سنج وزملاؤه (1994,p.20) ويستطيع رؤساء الأقسام أن يدخلوا فيها التعديلات المناسبة ليشجعوا أعضاء هيئة التدريس على تخيل الإمكانيات المحتملة، وهي: كيف تريد أن ترى هذا القسم في المستقبل، وما السمعة التي تريدها له؟ ما هي القيم التي ترغب لهذا القسم أن يمثّلها؟ كيف يمكن للأفراد أن يعملوا معاً وكيف يستطيع الناس أن يتعاملوا مع أوقات العسر واليسر؟ ما الذي ينبغي لك فعله وما الموارد التي تحتاجها في هذا السبيل؟.

ومن ناحية أخرى، تحدث والتر غميلش Walter H.Gmelch وقال ميسكين Val.D. Miskin في كتابهما (1993,pp.35-62) عن إجراءات شاملة من أجل التخطيط داخل القسم، تضمنت تكوين الرؤية والرسالة ووضع الأهداف، وفي كتابي بعنوان Strengthening Departmental Leadership (Lucas, 1994,PP. 54-59) تحدثت عن كيفية التخطيط وكيفية الحصول على مساهمات الجميع لأجل اجتماع لأعضاء الهيئة العلمية لتكوين الرؤية، واقترحت لائحة بالأسئلة التي يمكن لرئيس القسم أن يطرحها بهدف إطلاق التفكير الإبداعي اللازم لتطوير رؤية القسم ورسالته.

وقد حصل مثال عملي لذلك الأثر الإيجابي لعملية الرجوع دوماً إلى الرسالة وذلك في قسم الإدارة. كانت رسالة القسم الأولى تعرف عمله بأنه يؤثر فقط في المؤسسات الصناعية. وكان اثنان من أعضاء هذا القسم يجريان بحثاً خاصاً بالمؤسسات الصحية، وعضو ثالث يجري بحثاً له صلة بالتعليم العالي. ولم يحدد لهؤلاء الثلاثة زمن معين للتفرغ لبحوثهم لأن عملهم هذا قد اعتبر خارجاً عن رسالة القسم. ولكن حين تم الرجوع إلى الرسالة فيما بعد أدخلت عليها تعديلات صغيرة نسبياً، تضمنت استبدال عبارة "المؤسسات الصناعية ومؤسسات الأعمال بعبارة «المؤسسات العصرية»، وعلى هذا النحو اكتسب عمل هؤلاء الباحثين الثلاثة الصفة الشرعية. وهذا يعني بعبارة أخرى أن معنويات هؤلاء تحسنت كثيراً وشعروا بالتقدير العالي، حين منحوا تفرغاً لإصدار عملهم ودفعه للطباعة.

المبدأ الرابع - جميع أعضاء الفريق يشعرون بالمتعة والحافز

حين يشعر أعضاء الفريق أن كل واحد منهم يقدر الآخر ويحترمه ويستمتع إليه تصبح الجماعة أقوى ترابطاً وتماسكاً وكل عضو فيها منجذب إليها. فالأفراد يستمتعون بالعمل معاً، وتصبح الدعاية، والفكاهة، وانعدام الرسمية جزءاً من تفاعلهم مع بعضهم. يشعرون بالقوة وبأنهم على استعداد للمجازفة بطرح آرائهم وتغدو عملية التطوير المهني التخصصي عملية متواصلة (وهذا التطوير هو الفرص

المتاحة للأفراد ليوسعوا آفاقهم وينموها). ويقبل الأشخاص على القيام بمهام يتعين على الآخرين والمجموعة كلها إكمالها. وتتطور لديهم حالة "أستطيع أن أفعل". ومن هنا فإن مهمة رئيس القسم أن يساعد في خلق هكذا مناخ أمام الجماعة.

يتركز بحثنا هنا على تكوين الحافز والدافع عند الأفراد على اعتبار أنهم أعضاء في فريق، ذلك أنهم حين لا يوجد لديهم الدافع ليكونوا ممارسين يمعنون التفكير في عملهم التعليمي، أو حين لا يوجد لديهم الدافع للمشاركة في الأنشطة العلمية، أو حين لا يكونون على استعداد للقيام بحصتهم العادلة من عمل القسم فهم بالتأكيد ليسوا لاعبين في الفريق. وإن لم يعملوا من أجل تطوير اختصاصاتهم أو إن لم يقدموا شيئاً للقسم إلى جانب ما لديهم من اختصاص فلن ينظر إليهم أحد بأنهم أساتذة أكفاء أو بأن لديهم شيئاً يقدمونه في سبيل صياغة أهداف القسم الاستراتيجية وتحقيقها. ولأنهم يشعرون بأن أحداً لا يقدروهم حق قدرهم ينخفض شعورهم باحترام الذات. وهذا يحد ذاته خلل وظيفي على رئيس القسم أن يعرف متى وكيف يتدخل.

اعتماداً على بيانات استخلصتها من استبيانات شملت ما يقرب من 4800 رئيس قسم وجدت أن نسبة تعادل أقل من ثلث هؤلاء الرؤساء يشعرون أنهم نجحوا في تكوين الحافز والدافع عند أعضاء هيئة التدريس وبخاصة لدى المدرسين الذين لا يتقنون أصول التدريس أو الزملاء الذين يصعب التعامل معهم أو بغية تحسين الجودة الكلية للتدريس في القسم. إضافة إلى ذلك فإن ما نسبته أقل من 40 بالمائة من رؤساء الأقسام الذين شملهم الاستبيان عدّوا أنفسهم في عداد الناجحين في تكوين الدافع والحافز لدى أعضاء الهيئة الذين فقدوا الحماس للتعليم أو الذين هم في منتصف حياتهم المهنية. وقد كانت هذه التحاليل التي شكلت جزءاً من تقييم الاحتياجات قبل القيام بزيارة الجامعات متشابهة إلى حد كبير بين مختلف الجامعات بغض النظر عن نوع المؤسسة. وهي جميعاً تبين أساساً أن رؤساء الأقسام لا يشعرون أنهم يحققون النجاح في تحفيز أعضاء الهيئة وبصفة خاصة أولئك المثبتين منهم. رغم أن العديد من رؤساء الأقسام يشعرون بأنهم لا يملكون السلطة

لتحفيز الأساتذة إلا أن واقع الأمر يدل على أنهم لا يعرفون كيف يتدخلون حين يدركون وجود المشكلات في أقسامهم. ويبدو أنهم يوجهون جل اهتمامهم لأولئك الأساتذة غير المنتجين وغير الفاعلين ولا يشاركون في الأنشطة العلمية، بل ويعملون على إشاعة الفرقة داخل القسم بسلوكهم. ومع أن بعض الجماعات الخارجية قد تشعر أن الحل الوحيد لمثل هذه المشكلات يكمن في التقاعد الإلزامي الذي قد تعجله مراجعة ما بعد التثبيت إلا أن الحقيقة هي أن الكثير من هؤلاء الأساتذة قد يصبحون أكثر إنتاجية إذا أحسوا بقيمتهم وبتقدير أعمالهم.

إلا أن رؤساء الأقسام حين يتعاطون مع الأساتذة الذين تظهر لديهم هذه المشكلات غالباً ما يقعون ضحية لغلطة تحميل الأخطاء، أي حين يكون أداء المرء أقل من المستوى المطلوب، قد ينسب المراقب الخارجي ذلك إلى عدم وجود الدافع والحافز. وفي الأوساط الجامعية يقولون إنهم لا يهتمون لأن لديهم مدة ولاية معينة وستتقضي. وعلى العكس من ذلك يلجأ أعضاء الهيئة التعليمية إلى ذلك التحامل الذي يخدمهم فيحملون مسؤولية أي تقصير في سلوكهم إلى الظروف الخارجية. وقد يقولون على سبيل المثال: «إن القيام بالبحوث أمر لا فائدة منه، لأن أحداً لا يتوقعه، وليس ثمة مكافأة مجزية» أو ربما يقولون: «ليس لدى هؤلاء الطلبة أي حافز، واجبي أن أعلم، أما الحافز فمشكلتهم». أو لعلهم يقولون: «إن تقييم الطلبة غير عادل، فهؤلاء الطلبة يريدون من يسليهم، وأنا أحصل على معدلات تقييم ضعيفة أو بحدود الوسط لأنهم لا يريدون أن يعملوا بجد ويجتهدوا ليحققوا المستويات التي أرغبها».

غير أن عدداً كبيراً من المدرسين ذوي الأداء الضعيف، ومنهم من ابتداء عمله الوظيفي منذ عشرات السنين، ومنهم حديثو العهد بالتدريس، لم يظفروا بأية مساعدة تعينهم في الإمعان بالتفكير بطريقة تدريسهم. وفي معظم الأقسام التي زرتها لم أجد إلا القليل النادر من المناقشات حول أدبيات التعليم والتعلم، أو الطريقة التي بها يستند تحقيق أهداف المادة الدراسية أو أهداف الصف الدراسي إلى الطرائق التربوية التي تفضي إلى تحقيق هذه الأهداف.

ومع أنه من المعروف أن لدى مراكز التعليم والتعلم الكثير لتقدمه، وأنها قد حققت كثيراً من التقدم المهم من خلال ورش العمل أو التدريب الفردي حول استخدام طرائق التعلم التجريبي والتعاوني إلا أنه لا يوجد تدريب منظم في الجامعات. وغالباً ما نرى نسبة حضور ضئيلة في ورشات العمل التي تقام حول مثل هذه الموضوعات لا سيما من جانب من هم بحاجة ماسة لها. ويبدو أن السبب الرئيسي لهذه الظاهرة يتمثل في كون الأشخاص الذين قضوا السنوات الطوال بالتدريس دون المستوى المطلوب يتخذون موقف المدافع عن أنفسهم فيلقون باللائمة على الطلبة (Boice, 1992) ويشعرون أنهم ليسوا بحاجة لفعل شيء مهما يكن حول طريقة تدريسهم.

إذن تتعلق مشاعر عدم الرضا التي كثيراً ما نصادفها في الاستبيانات التي جمعتها بضرورة إعادة إحياء وتنشيط أعضاء هيئة التدريس. والشكاوي كثيراً ما تتمحور حول الأساتذة الذين يصعب التعاون معهم والذين لا يبدو أن أي استعداد لمناقشة قضايا التعليم ولا يؤمنون بأن الطلبة قادرين على تقييم مدرسيهم الذين يستتجون بأن تقييم النتائج هو مجرد بدعة سرعان ما تمضي إلى غير رجعة، والذين يقاومون بشدة أي تحديث للمنهج الدراسي وينظرون إلى زيارة أقرانهم أو رؤساء أقسامهم إلى الصفوف الدراسية على أنها تعدٍ على الحرية العلمية أو بعبارة أخرى هم أشخاص سيئو المزاج ليسوا لاعبين جيدين في الفريق. وبمواجهة هذه الظروف يشعر رؤساء الأقسام أن لا حول لهم ولا قوة، يقولون دوماً: «الأساتذة مثبتون في وظائفهم ولا يمكن تحفيزهم لتغيير سلوكهم».

ولكن ثمة منهجيات أساسية عدة يمكن لرؤساء الأقسام أن يتبعوها لتحفيز الأساتذة للمزيد من الإنتاجية وليكونوا أعضاء فاعلين في الفريق. وفي هذا السياق نعرض بإيجاز في هذه الفقرات للمناقشات الرسمية ووضع الأهداف التي ينبغي بحثها في اجتماعات القسم. أما المنهجيات التي تزيد من مشاركة الأساتذة في أعمال القسم فيمكن الرجوع إليها في كتابي الآخر بعنوان Strengthening Departmental Leadership (Lucas, 1994, pp. 149 - 172).

وعلى أي حال، تبين البحوث العديدة التي أجريت في هذا الإطار أن تحديد الأهداف بصورة فردية واحد من أكثر الوسائل فاعلية في تحفيز الأفراد (انظر Lock and Latham 1990) بما أن سَلَمَ الارتقاء في المهن العلمية قصير، وبما أن معظم الأقسام العلمية لا تفعل شيئاً للاحتفاء بالنجاح العلمي، نرى الأساتذة لا يتلقون معلومات إيجابية من القسم بخصوص إنجازاتهم. لذلك فإن تحديد الأهداف بصورة فردية مع رئيس القسم يعتبر أداة تحفيز فعالة عندما تستعمل ليس على شاكلة ملء فراغات في أوراق مطبوعة وإنما على أساس أنها عملية دينامية تحفز الأساتذة للتخطيط لأعمالهم الوظيفية الخاصة وتكون فرصة لهم ليعرفوا أن ثمة شخصاً يحترمون كفاءته يقدر أعمالهم. فالتأكيد على القيمة والاعتراف بأن أعضاء هيئة التدريس يصنعون الفرق باتت هذه الأيام سلعة نادرة في التعليم العالي. وكثيراً ما رويت القصص المثيرة للمشاعر من أساتذة تلقوا الاحترام والتقدير على المستوى الوطني لكنهم لم يسمعوا كلمة تقدير واحدة من مؤسساتهم. فعندما يشعر الأستاذ أنه لا يلقى التقدير في أي مكان يحدث الركود على الصعيدين العلمي والشخصي، وعندئذ يسعى الأستاذ لمجرد "تمضية الوقت" ويحاول أن يجد ما يشبع رغبته خارج المؤسسة.

فإذا استخدمت مناسبة تحديد الأهداف كعملية دينامية ودون أن تكون مجرد ملء فراغات في أوراق مطبوعة تصبح هذه المناسبة فرصة رسمية لإظهار التقدير العالي لما أنجزه الأستاذ، ولتشجيعه على التفكير بمهنته والرضا بها. وفي حوارات تحديد الأهداف على انفراد ينبغي لرؤساء الأقسام أن يسألوا الأسئلة التي من شأنها إعانة الأستاذ ليكون موضوعياً في حديثه عن اختصاصه وعن التحديات التي باستطاعته متابعتها خلال الفترة القادمة الممتدة من عام إلى ثلاثة أعوام. وفي ما يلي بعض نماذج هذه الأسئلة:

- ما الذي يساعد على تطوير تخصصك للعام القادم؟.
- ما الأهداف التي تراها محفزة فكرياً وعاطفياً في هذه المرحلة من عملك؟.
- لو كان هذا العالم الذي نحن فيه أفضل العوالم الممكنة، وتستطيع أنت أن تحقق الأهداف التي تريد، فما هي هذه الأهداف؟.

أما الأسئلة التي قد توجه إلى أساتذة في منتصف العمر من حياتهم المهنية ويبدون أنهم فقدوا الزخم والقوة الدافعة فقد تكون على الشكل التالي:

■ ماذا كانت أهدافك وأحلامك عندما بدأت عملك في التعليم العالي؟

■ ما مقدار ما حققت من هذه الأهداف؟

■ هل أن بعض الأهداف التي لم تحققها حتى الآن أهداف يمكنك أن تحققها الآن؟

■ كيف يمكنني مساعدتك على تحقيقها؟

وحيث إن البحوث قد دلت على أن الأهداف تكون ذات فاعلية قوية حين تكون محددة وعلى جانب ضئيل من الصعوبة ومقبولة عند الأساتذة ومتوائمة مع أهداف القسم وعندما تمكن مراقبتها وحين تتضمن حداً زمنياً معيناً لإنجاز خطوات العمل وعندما يتوفر لها معلومات راجعة، فإن دور رئيس القسم يتمثل في التأكد بأن الأهداف التي يضعها أعضاء هيئة التدريس تلبّي هذه المعايير. وبالطبع يكون الأساتذة حينئذٍ قد استجمعوا الزخم المطلوب، وليسوا بحاجة إلى إلحاح من الرئيس. ومع ذلك، فإن الأساتذة، وحتى ذوي الإنتاجية العالية منهم، يحبون سماع التقدير والاعتراف بإنجازاتهم خلال المراجعة السنوية من شخص يحترمونه ويجلوونه.

أما النهج الرئيس الآخر لتحفيز الأساتذة، وبخاصة في مجال التعليم، فيتمثل بمناقشة مختلف الموضوعات ذات الصلة بالتعليم باعتبارها بنوداً رئيسية في جدول أعمال رسمي لاجتماعات القسم ولو مرة واحدة كل فصل دراسي. فعندما نطرح مسائل تتعلق بالتعليم في هذه الاجتماعات، ينتقل الحماس الذي يبديه بعض الأساتذة المتفوقين عن طريق العدوى إلى الزملاء الآخرين، وتتولد عنه أفكار بإمكان الأساتذة ذوي الأداء الضعيف تجربتها في صفوفهم، فمثلاً من الممكن أن يطلب إلى الأستاذ التحدث عن «لحظة ذهبية» أو عن تجربة تعرض لها أثناء التدريس في

الصف قد تكون مناسبة شعر فيها أن الطلاب فعلاً يتعلمون. بعدئذٍ يمكن توجيه أسئلة على النحو الآتي: «ما الذي فعلته لتجعل هذا الأمر يحدث؟» وعلى أثر ذلك قد تتجم أفكار جديدة من الإجابات التي يقترحها الأساتذة الآخرون. أما السؤال: «ما الذي صنع الفرق بين لحظة ذهبية وصف شعرت فيه أن الطلبة لا يتعلمون؟». فقد يلقي الضوء على حالة تشير إلى وجود أوقات يشعر فيها الأساتذة، حتى المتأزون منهم، أنهم يعانون من تثبيط في العزيمة. وهذا النهج يحدد الاستراتيجيات التي يمكن أن تحقق نجاحاً في غرفة الصف والاستراتيجيات التي قد لا تتجح بدلاً من التركيز على الأساتذة ذوي الأداء الضعيف. إلى ذلك توجد كتب أخرى تقترح بعض الاستراتيجيات لبناء المناقشات حول أساليب التعليم أثناء اجتماعات هيئة القسم (انظر Lucas, 1994، قيد الطبع).

المبدأ الخامس- التفوق هو المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الأداء

يستطيع رؤساء الأقسام أن يوجودوا فرصاً لتطوير المواهب والمهارات الفردية لأعضاء هيئة التدريس وذلك ضمن فريق العمل الذي يقدر الإنجازات العالية حق قدرها. فالقيادة مشتركة والأفراد تتاح لهم الفرصة لتهديب وصقل القدرات التي يرون فيها أهمية كبرى لهم وللفريق بمجموعه. عندما يظهر الأفراد جدارة واستعداداً في حقل معين تتولد المناسبات التي تتيح لهم تطوير هذه المواهب. وعلى سبيل المثال، الأستاذ الذي يملك مهارة استماع ممتازة يمكنه أن يقدم إسهاماً مهماً حين يتولى التحقيق في الشكاوي المرفوعة إلى القسم، والشخص الذي يظهر اهتماماً في حل النزاعات يمكن أن يكون وسيطاً بالنيابة عن الفريق أمام طرف ثالث. وإن دعت الحاجة يمكن تشجيع هؤلاء الأفراد على حضور ورش العمل حول موضوعات ذات صلة بهذه المهارات بغية تعزيز كفاءاتهم. ومن ناحية أخرى يمكن لأفراد يحرصون على إظهار الصورة الممتازة للقسم أن يرأسوا لجنة العلاقات العامة التي يكون من بعض مهامها جمع المعلومات حول الأساتذة وإنجازاتهم ونشر المقالات في جريدة الجامعة أو الصحف المحلية.

ففي هكذا فرق عمل تقدر الإسهامات للفريق وتكافأ. ويستثمر الأساتذة طاقتهم في الحصول على النتائج بدلاً من الخوض في مناقشات لا طائل لها تدور حول أسئلة بشأن عدم تنفيذ ما طلب إليهم. فالمسؤولية والمحاسبة موجودتان في النظام. ويستخدم الضغط والمواجهة من الأقران عندما لا يقدم الأفراد أو اللجان ما وعدوا به حين حلول الآجال المتفق عليها. ولكن حين لا تحقق لجنة ما أهدافها يجري تقييم العملية بعيد عن الانحياز بدلاً من البحث عن سبب آخر لتعليق اللوم عليه فيساعد اللجنة على حفظ ماء وجهها، وفي الوقت نفسه يدرك الجميع أن كل واحد من الزملاء مسؤول أمام الآخر. وتكون حالة يمكننا أن نفعل، هي الصفة الغالبة في عمل القسم.

المبدأ السادس - إيجاد مناخ من الثقة

التواصل داخل فريق العمل الفاعل والناجح صادق وصريح. الملعب مستوٍ، لذا يشعر أعضاء الهيئة جميعاً أنهم متساوون داخل هذه المجموعة. الأساتذة الجدد يلقون الترحيب ولا ينظر إليهم الأعضاء الأقدم منهم الذين ربما انضموا إلى الكلية في وقت كان فيه التعليم بدل الكفاءة العلمية يلقي التقدير العالي على أنهم جاؤوا ليضعوا معايير غير واقعية للبحوث والنشر. ويلقي الأساتذة القدامى كل احترام وتقدير. وإن كانوا أعضاء غير منتجين يمد الجميع لهم يد العون بخصوص الأنشطة التي تحفزهم وفي الوقت نفسه تساعد على تحقيق أهداف القسم.

وفي فريق العمل الفاعل والناجح تنتقل المعلومات إلى جميع أعضاء الفريق، ويواجه الأفراد بعضهم بعضاً إن حصلت مشكلات ولا يحاولون التذمر من زملائهم وراء ظهورهم. الجميع يشجع تلقي المعلومات من الآخرين ويقدر إمكانات النماء العلمي وعمق البصيرة التي تنتجها هذه المعلومات. ويتذكر أن المعلومات العكسية إنما هي هدية، فيلخص ما سمعوه ليتأكدوا بأن الرسالة مفهومة. يشكر واهب الهدية ويطلب الإيضاح إن لزم الأمر ولا يلجأ لأسلوب الدفاع عن النفس.

والمعلومات العكسية التي تحمل في طياتها أموراً سلبية يقبلها الجميع إن كانت تنطوي على نية صادقة مخلصه، أما المعلومات العكسية ذات المعاني الإيجابية فتنتقل إلى الآخرين بسخاء ومراراً. والأعضاء أيضاً أذكاء يعرفون أن مقدار المعلومات السلبية التي يمكن أن يتلقاها المرء في زمن معين محدودة. وهم يقدمون بيانات موضوعية حول السلوك ويتفادون الافتراضات حول دوافع الآخرين وينأون بأنفسهم عن الهجوم الشخصي. ويقوم قائد الفريق بدور نموذجي في طلب وقبول وتقديم المعلومات العكسية.

المبدأ السابع- حل المشكلات، هو الأساس في الترابط داخل الفريق وليس مبدأ الكسب الغاية من حل المشكلة في فريق العمل الفاعل والناجح البحث عن أفضل حل ممكن للمشكلة وليس قيام الأفراد بتسجيل النقاط. ودور رئيس القسم في هذا الفريق مساعدة أعضاء الهيئة على فهم مبدأ عملية حل المشكلة، ويطلب عونهم لإنجاح هذه العملية، والتجريب في استعمال هذه العملية إلى أن يصبح أعضاء الهيئة على معرفة جيدة بحل المشاكل. يمكن تلخيص خطوات هذه العملية كما يلي:

- التعرف على الأعراض وتشخيص المشكلة.
- توليد بدائل عديدة.
- دراسة محاسن ومساوي الخيارات الأكثر جدوى.
- انتقاء البديل الذي يرضي الجميع.
- التجربة، أي تجريب هذا الحل لفترة معينة.
- انتقاء شخص واحد أو أكثر يقبل تحمل مسؤولية الرجوع إلى المجموعة حول مدى نجاح هذا الحل وتقييم فاعليته في ضوء معايير محددة.
- إذا نجح هذا الحل أو يمكن إدخال تعديلات عليه بحيث يصبح قابلاً للنجاح، الاتفاق على المضي به لفترة غير محدودة.

كل هذا الأمر بسيط، لكنه لا يخلو من المخادعة. فالأكاديميون جماعة من الأفراد يشعر كل واحد منهم باستقلاليته ولهم تفكير متشعب متباعد لذلك قد لا يكون التوصل إلى اتفاق سهلاً، يضاف إلى ذلك أن العديد من القرارات قد يختلف تأثيرها في الأفراد بين شخص وآخر. وهذا يعني أن ثمة أشخاصاً يكسبون من قرار اتخذ ويخسر آخرون. إذ لا يمكن أن تكون جميع المدخلات في حل المشكلة وفي صنع القرار موضوعية برمتها. إذن يجب أن يتمثل دور رئيس القسم في حرصه على العدل في اتخاذ القرار بحيث يخدم القرار مصلحة القسم ومصلحة الأفراد معاً في آن واحد.

المبدأ الثامن - يستخدم مبدأ صنع القرار بالمشاركة حيثما كان ذلك ملائماً

يختار الفريق الأسلوب المناسب لصنع القرار، مفضلاً أسلوب المشاركة كلما ظهرت الحاجة إلى الالتزام به، لا سيما وأن الأفراد عادة قلما يعملون على تطبيق قرار اتخذه الآخرون. وهناك عبارة معروفة تقول: «لا أحد يغسل سيارة مستأجرة»، تشير إلى عدم استعداد أي امرئ أن يستثمر فيما لا يملكه. لذلك يثير رئيس القسم نقاشاً بناءً عندما تتخذ القرارات استناداً إلى إنهاء الاجتماع قبل أوانه. فعندما تتخذ الجماعة قراراً بصورة سريعة أو دون أن تشبع المسألة بحثاً ودراسة يستطيع الرئيس الاعتراف بأن وجهة نظر معينة قد تم بحثها بالتفصيل ثم يطلب إلى شخص معين أن يلخص الحجج التي قدمت ضد ذلك الرأي وذلك بغية أن تدرس الجماعة جميع جوانب المسألة، ومن المرجح أن ينجم عن هذه العملية قرارات شاملة يرضى بها الجميع.

المبدأ التاسع - لدى قائد الفريق مهارات ممتازة في التسهيل والتيسير

من المعروف أن الاجتماعات ترضي الجميع حين يكون لها غاية واضحة وحين تستخدم هذه الاجتماعات لإيجاد الحلول للمشكلات بدلاً من مجرد نقل المعلومات التي يمكن توزيعها على الحاضرين بصورة كتابية، وعندما يشعر الأعضاء أن لكل

واحد منهم وضعه الخاص في الاجتماع ويستمع إليه الآخرون، وعندما يوجد تشجيع لمختلف الآراء بغية التوصل إلى قرار شامل يشعر معظم الحاضرين أنه قرار منصف. ولكي يكون عمل الجماعة بصورة فاعلة ومؤثرة ينبغي توجيه الاهتمام إلى وظيفتين أساسيتين يشعر كل من قائد الجماعة وأعضائها بمسؤوليته عنهما. وهاتان الوظيفتان هما المهمة الماثلة أمام الجميع وجوانب العلاقة ضمن الجماعة. فالأفراد الذين يمارسون أدوار المهام يختارون ويحددون ويعملون لتحقيق الأهداف أو الغايات التي تشكلت الجماعة من أجلها. أما أدوار العلاقات التي تسهم في حسن اتفاق عمل الجماعة معاً فهي تختص بدينامية الجماعات الصغرى، أي أنها تقرر ما إذا كان جميع الأفراد يشعرون باحترام الجماعة لهم، وأن الجميع لديهم الإحساس بالانضمام إلى الجماعة ويشعرون بحرية التعبير عن آرائهم. ويمكن استخدام مدققين لمجريات الاجتماع ليتأكدوا من رضا الأساتذة عما تم إنجازه في الاجتماع وكيف تم الإنجاز. وفي هذا الإطار نتصح بالرجوع إلى كتابين تدور موضوعاتهما حول إدارة الاجتماعات، أولهما كتاب (Mosvick and Nelson, 1987) We've Got to Start Meeting Like This وهو كتاب مفيد وأساسي وثانيهما كتاب The Skilled Facilitator (Schwarz, 1994) وهو كتاب متطور يجمع بين نظرية التيسير عند الجماعة وممارستها ويتضمن أيضاً المبادئ التي يمكن لرؤساء الأقسام الاستعانة بها لمساعدة الأفراد على تطوير حلول إبداعية لمشاكل معقدة.

المبدأ العاشر- إدارة النزاعات بشكل فاعل ومجدي

يعرف قادة الفرق الفاعلون أن النزاع واختلاف الرأي ضمن الفريق أمر ليس بعيداً عن التوقع. فيطورون الاستراتيجيات للتعاطي مع هذه النزاعات الناشئة داخل الفريق. ولكي ييسر القائد عملية التوصل إلى قرارات أفضل، تتمثل مسؤوليته بمنع حصول اختلال وظيفي في النزاعات، بل وأن يطرح بإصرار عملية النزاع البناء حين تتوصل الجماعة إلى قرار سريع دون استجلاء جانبيين اثنين على الأقل من القضية موضوع النقاش.

واختلاف الرأي مرحلة متوقعة في تطور عمل الفريق. وفي هذا الإطار وصف بروس تاكمان Bruce Tuckman وماري جنسن Mary Jensen في كتابهما (المطبوع عام 1977) أربعة مراحل لعمل الجماعة خلال وجودها وهي التشكل Forming، المداهمة والافتحام Storming ووضع القواعد والمبادئ Norming والأداء Per-forming، وتكرر هذه المراحل كلما تولى رئيس جديد رئاسة القسم. في مرحلة التشكل عادة يكون الأفراد مهذبين ولبقين يحتفظون بمشاعرهم دون الإفصاح عنها. أما المرحلة الثانية، مرحلة المداهمة والافتحام فتتسم عادة بالصراعات حول القيادة وحول الأهداف وحول أسلوب صنع القرار وكيف يكون التعاطي مع النزاعات واختلاف الرأي. وفي هذه المرحلة يصيب الركود بعض الأقسام وقد يطول لعدد من السنين. أما المرحلة الثالثة، مرحلة وضع القواعد والمبادئ فتتسم بقبول الرأي الآخر وتقاسم المعلومات وتحديد القواعد التي تنظم عمل الجماعة. وفي المرحلة الأخيرة، مرحلة الأداء، يتفهم الأفراد أدوارهم ويقبلون بها ويعملون بفاعلية سواء على المستوى الفردي أم بالتعاون والتعااضد مع الآخرين. لذلك فمن المفيد أن يدرك رؤساء الأقسام أن مرحلة الصراع واختلاف الرأي جزء طبيعي وعادي في تطور عمل الفريق. فالرئيس عادة يهيئ البنية والهيكلية للمناقشات وفي الوقت نفسه يكون قائداً داعماً، ويساعد الجماعة على تقرير طريقة عملها وصنع قراراتها. كما يشجع الجماعة على تطوير مجموعة من الإرشادات التي تنظم طريقة تعاملها مع مختلف أنواع الصراعات. وهنا ننصح بكتاب من تأليف وليام ويلموت William Wilmot وجويس هوكر Joyce L. Hocker بعنوان Interpersonal Conflict (1998) الذي يعد كتاباً أساسياً وجيداً في إدارة النزاعات ويفيد رؤساء الأقسام.

المبدأ الحادي عشر- الفريق يرصد ويراقب عمله

يمكن أن يبدأ رئيس القسم هذه العملية بدعوة أعضاء القسم جميعاً لتقييم طريقة عملهم معاً ويستمتعون بنجاحاتهم والتعرف على فرص تطوير عمل الفريق. ومن الممكن إنشاء استمارة تدرج فيها المبادئ التي تمت مناقشتها، ثم الطلب إلى

أعضاء الفريق بوضع درجات تقييم عمل الفريق في كل جزء من خواص هذا العمل. وبإمكان أعضاء هيئة التدريس إضافة بنود أخرى مثل توقعات الهيئة من الرئيس ومن كل عضو آخر، وتوقعات الرئيس من أعضاء الهيئة وتقدير الأفراد لأعضاء الفريق ودرجة ما يقدمه أعضاء الفريق من الدعم للآخرين والرضا بالإجراءات التي يتخذها الفريق والزمن الذي يستغرقه الفريق لتجديد ذاته. يمكن وضع هذه البنود على هيئة سلسلة متصلة تحدد مستوياتها بعبارات مثل أوافق بقوة، أوافق، لا أوافق، ولا أعارض وأعارض وأعارض بقوة. ثم يتحلق أعضاء هيئة التدريس حول طاولة مستديرة أو يجلسون حول طاوولات مرتبة حسب الشكل (U) وتوزع عليهم نسخ من هذه الاستمارة، فيملأ كل واحد منهم فراغاتها بمفرده حيث يضع إشارة (x) في الحقل المناسب لكل من الخصائص المذكورة. ومن المهم جداً أن تكون جميع البنود مكتوبة بعبارة إيجابية حين يوافق عليها الأعضاء إيجابياً، وتكتب البنود التي يعترض عليها الأعضاء بعبارات تحمل أسلوب النفي. فهذه الطريقة تيسر تفسير النتائج.

عندئذٍ يشترك أعضاء الهيئة مع الجماعة في ثلاث خصائص يتفقون عليها بقوة. ويطلب إليهم إعطاء أمثلة لأحداث إيجابية توضح لماذا يشعرون أن هذه الخاصية واحدة من مواطن قوة الفريق. وينبغي أن ينفق الوقت الكافي في هذه المشاركة لكي تستمتع الهيئة بنجاحها. بعد ذلك يمكن لأفراد الفريق تطوير بدائل عديدة في مجالين يمثلان فرص التطوير المستمر للفريق - أو بعبارة أخرى الخصائص الإيجابية للفرق الفاعلة التي تعترض عليها اعتراضاً عادياً أو اعتراضاً بقوة بأنها خصائص فريقهم. ولا ننصح بإنفاق الكثير من الوقت في إعطاء أمثلة عن مواطن الضعف. فهذا قد يجعل الاجتماع جلسة مهاترات. والأفضل من ذلك أن تركز الجماعة مناقشاتها على مقترحات تفيد في تحسين عمل الفريق وتعزيزه.

أما بخصوص التحقق من طريقة عمل الفريق فبالإمكان عمله ببساطة وكرات عديدة من خلال الاستعانة بمدقق الاجتماع (انظر Lucas 1994, pp. 185-188). إذ يمكن توزيع استمارة معينة خلال الدقائق الخمس الأخيرة من الاجتماع تتضمن أسئلة للمشاركين حول الأشياء التي أحسن تناولها والأشياء التي لم يرضوا بها

والاقتراحات التي يمكنهم تقديمها للتعامل مع الأمور التي لا تحظى برضاها في الاجتماعات القادمة. وهذه الاستثمارات التي تملأ دون توقيع يجري تلخيصها في بداية الاجتماع القادم. ويكرس الوقت الكافي للتحدث عما تم إنجازه وبعد ذلك يترك الوقت لاقتراحات جديدة لمعالجة الفرص لتحسن الاجتماعات.

المبدأ الثاني عشر: يطور رؤساء الأقسام الوعي الذاتي لديهم.

ينبغي على الرؤساء الذين يريدون أن يصبحوا قادة فرق جيدين أن ينظروا أولاً إلى أنفسهم، ذلك أن مراقبة الذات وتقويمها أثناء التفاعل مع الآخرين هي المحطة التي تبني عليها المهارات القيادية. ونحن نجد في كتاب دانييل غولمان -Daniel Goleman man بعنوان (1998) Working with Emotional Intelligence مصدراً جيداً للمعلومات حول رفع مستوى الوعي الذاتي. فالزمن وإدارة التوتر يتطلبان المعرفة والانتباه (انظر Lucas, 1994).

ينبغي أن ينظر رؤساء الأقسام إلى دورهم على أنه دور القائد، وليس مجرد شخص يهتم بكتابة الأوراق وتوزيعها. يقال إن النبوءة التي تحقق ذاتها أمر بالغ القوة. وإذا ظن رؤساء الأقسام في أنفسهم أنهم يتولون إدارة أمور تافهة فهم هكذا يظلون، وهذا هو كل ما يستطيعون إنجازه. بل يتعين عليهم أن يتحملوا المسؤولية عن حياتهم وأن يواصلوا تطوير أنفسهم بصفتهم قادة. إن اكتفوا بفعل الأشياء التي يتقنونها فقط لن يتطوروا، عليهم أن يجازفوا وأن يضعوا لأنفسهم «أهدافاً كبيرة تتطلب الجرأة والإقدام، أن يصعدوا جبلاً أو يذهبوا إلى القمر. قد يكون هذا الهدف الكبير مخيفاً وربما خطراً إلا أن المغامرة والحماس اللذين يكتفانه والتحدي الذي يمثله يسيطر على المرء ويجعل العصائر داخل جسم الإنسان تتدفق وتوجد في نفس المرء قوة دفع عظيمة إلى الأمام» (انظر Collins and Porras, 1994, p.9) والرؤساء الذين لم يفسلوا مؤخراً لم يجازفوا بما فيه الكفاية، ينبغي لهم أن يفكروا بتكوين جماعة دعم يكون أعضاؤها جميعاً رؤساء الأقسام في الكلية. ويمكن

الاستعانة بهذا الكتاب دليلاً لهم، أو لعلهم يجدون الدليل في كتاب آخر (مثل كتاب Lucas المنشور عام 1994 أو كتاب (Gmelch and Miskin, 1993). بإمكان رئيس القسم أن يقرأ فصلاً في أي من هذين الكتابين، وأن يكمله بخبرته الخاصة حول موضوعه ومن ثم مناقشة رأيه مع الآخرين في الاجتماعات التي تعقد في دوراتها النظامية. ويستفاد من البرامج التي تقدم أثناء الخدمة وبخاصة تلك المتعلقة بالقيادة في كل مكان سوى في نطاق الأكاديميين. فالقيام بالأدوار ومناقشة القضايا التي يواجهها رؤساء الأقسام، وحل المشكلات، وإعمال الفكر للخروج بآراء مبتكرة، والاستراتيجيات كلها التي تقيد أعضاء الجماعة يمكن أن تصبح جزءاً من هذه الاجتماعات. والجماعة تستطيع أن تحدد الأهداف وأن تكون داعمة ومؤيدة وتكافيء رؤساء الأقسام الآخرين لتحقيق هذه الأهداف.

التغيير مجهود الفريق

دأبت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي، وكذلك اجتماعات PEW للمائدة المستديرة حول التعليم العالي، ومنذ سنوات عدة، على القول إن مسؤولية التغيير تقع على عاتق القسم الجامعي وإن رئيس القسم هو الذي يجعل التغيير يتحقق. يقول زمسكي Zemsky «رئيس القسم، دون أحد سواه من أعضاء القسم، هو الذي يؤسس لمحاورة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يطرحون أسئلة قوية وصعبة، تفضي إلى إجابات تحمل المعاني المفيدة وتحدد طبيعة عمل الجماعة». (Zemsky, 1996, p.10).

نوجه أنظارنا إلى القسم الجامعي، ولأن هذا القسم تحديداً وأكثر من أية وحدة أخرى داخل الجامعة، هو الذي يملك السلطة لتنظيم ما هو معروف، وما الذي ينبغي تعليمه، ومن الذي يدرّسه، ويجعل ذلك كله في متناول اليد. إن القسم الجامعي الذي يوفر الأسس لدعم الجهود العلمية وغير العلمية التي تغطي القضايا والمشكلات المعقدة. إنه القسم الجامعي الذي يوفر الأسس لتحمل المسؤولية الواسعة لجودة

الخدمات التي يقدمها. ويتعين على القسم أن يحاسب على جودة التعليم الذي ينهض به أعضاؤه، وعن قوة ترابط المادة الدراسية الرئيسة وعن إسهاماته في المناهج التربوية العامة، وعن إشرافه على مكافأة أفراد الهيئة.

والقسم في نظر الغالبية هو البيت العلمي وهو مكان الهوية والدعم والرفاهية ويخالجنا الاعتقاد بأن القسم الجامعي هو الذي يؤمن المكان لأولئك الذين يريدون التغيير لينطلقوا في عملية التجديد.

[Zemsky, 1996,P.5]

ولكي يحافظ رئيس القسم على الاستقرار وفي الوقت عينه يستجيب لضرورات التغيير، يتعين عليه أن يدرس بدقة دوره كقائد لفريق عمل. والأشياء الجوهرية في هذه الدراسة التطوير المستمر على الصعيد الشخصي والمهني لعدد من الصفات منها النزاهة والالتزام والجد والاجتهاد والاستعداد لسماع الرأي الآخر وقبول آراء هيئة التدريس. لقد بين لنا هذا الفصل أسس التأمل الذاتي عند رؤساء الأقسام وعند القسم بمجموعه من خلال عرض الخصائص التي يتميز بها فريق العمل الفاعل ومن خلال دراسة كيف يستطيع رؤساء الأقسام في حال كونهم قادة فرق تحديد أساليب عمل الفريق.

ولكي ينجح رئيس القسم في عمله قائداً لفريق، يجب عليه أن يطور لديه تبصراً عميقاً في أثر سلوكه عند الآخرين. وليست المسألة ما إذا كان ما يفعله الرئيس جيداً أم لا، بل هي مسألة كيف يؤثر سلوكه في الآخرين. (وهذه العبارة ليست نقياً للأخلاقيات، إنها تشير فقط إلى زيادة الحساسية أو إلى قدرة المرء على النظر إلى الموقف من منظور الآخر. فهذه المهارات القيادية يمكن تعلمها. يقول كولنز وبوراس Collins and Porras في كتابهما 1994,PXIV لقد ذهب إلى غير رجعة في نظرنا على الأقل - ذلك المنظور الضعيف باعتماد مسار الشركة (المؤسسة) يعتمد

على ماهية الأشخاص الذين يقودونها وما إذا كان هؤلاء الأشخاص يتمتعون بمزايا نادرة وغامضة ليس بوسع الآخرين تعلمها.

إن مشاركة الآخرين بالمعلومات العكسية الإيجابية والاهتمام بالآخر وتشجيعه ودعمه، هذه كلها، توجد جواً في القسم يجعله قادراً على فعل المستحيل. كثيراً ما يؤكد كاتزنباخ وسميث في كتابهما (1993) *The Wisdom of Teams* على حقيقة مؤداها أن الفريق الذي يعمل بمجموعه يستطيع أن ينجز أفضل مما ينجزه الشخص الذي يعمل بمفرده. ويؤكدان أن «الحماس هو القوة الدافعة للفريق» (265 صفحة) وعادة يتولد لدى الأفراد حماس حين يكونون في جماعة بسهولة أكبر كثيراً مما لديهم على أنفراد. وحين يكون الهدف التغلب على الحواجز التي تعيق التغيير، أطلق قوة هيئة التدريس حين يولدون الرؤية لما هو ممكن ويتحملون مسؤولية تحقيقه. وهذا الإنجاز هو السبيل الذي يجب على رئيس القسم أن يتذكره به الآخرون.

المراجع:

- Arnold, C. K. "Land-Grant Colleges." In L. C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education*, Vol. 6. New York: Free Press, 1971.
- Arreola, R. A. "On the Tightrope: The Department Chair as Faculty Eval-uator and Developer." *The Department Chair*, 1997, 8(\), 3-5.
- Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 1995, 27(6), 12-25.
- Bennett, M. J. *When Dreams Came True: The G.I. Bill and the Making of Modern America*. Washington, D.C.: Brassey's, 1996.
- Boice, R. *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

- Collins, J. C., and Porras, J. I. *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: HarperCollins, 1994.
- Diamond, R. M. "What It Takes to Lead a Department." *The Department Chair*, 1996, 6(4), 1, 20, 23.
- Giles-Gee, H., and Lucas, N. *Survey Summary: University of Maryland System Survey of Faculty Roles and Rewards in Higher Education*. Adelphi, Md.: University of Maryland, Dec. 1994.
- Giles-Gee, H., and McMahon, M. J. "System-Wide and Institutional Development Programs for Chairpersons." *The Department Chair*, 1997, 8(1), 1, 18-19.
- Giles-Gee, H., and McMahon, M. J. "Faculty Evaluation: Role of Chairpersons in Addressing Faculty Development and Accountability." *The Department Chair*, 1999, 9(3), 7-9.
- Gmelch, W. H., and Miskin, V. D. *Leadership Skills for Department Chairs*. Bolton, Mass.: Anker Press, 1993.
- Goleman, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.
- Katzenbach, J. R., and Smith, D. K. *The Wisdom of Teams: Creating the Higher-Performance Organization*. Boston: Harvard Business School Press, 1993.
- Kerr, C. "Expanding Access and Changing Missions: The Federal Role in U.S. Higher Education." *Educational Record*, 1994, 7(4), 27-31.

- Locke, E. A., and Latham, G. P. *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990.
- Lucas, A. F. *Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Lucas, A. F. "Reaching the Unreachable: Improving the Teaching of Poor Teachers." In L. Hilsen and E. Wadsworth (eds.), *Professional and Organizational Development Handbook for New Practitioners*. Bolton, Mass.: Anker Press, forthcoming.
- McAdams, R. P. "Revitalizing the Department Chair." *AAHE Bulletin*, Feb. 1997, pp. 10-13.
- Mosvick, R. G., and Nelson, R. B. *We've Got to Start Meeting Like This*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1987.
- Rice, R. E. "Foreword." In A. F. Lucas, *Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Schmidt, P. "States Increasingly Link Budgets to Performance." *Chronicle of Higher Education*, July 24, 1998, p. A26.
- Schwarz, R. M. *The Skilled Facilitator: Practical Wisdom for Developing Effective Groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Senge, P. M., and others. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday, 1994.

- Tuckman, B. W., and Jensen, MAC. "Stages of Small-Group Development Revisited." *Groups and Organization Studies*, 1977, 2, 419-442.
- Wilmot, W. W., and Hocker, J. L. *Interpersonal Conflict*. (5th ed.) New York: McGraw-Hill, 1998.
- Zemsky, R. (ed.). "Double Agent." *PEW Higher Education Roundtable Policy Perspectives*, 1996, 6(3), 1-11.

للمزيد من الاطلاع:

- Bland, C. J., and Bergquist, W. H. *The Vitality of Senior Faculty Members: Snow on the Roof, Fire in the Furnace*. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, no. 7. Washington, D.C.: George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1997.
- Edgerton, R. "Community and Commitment in Higher Education: An Interview with Parker J. Palmer." *AAHE Bulletin*, Sept. 1992, pp. 3-7.
- Hackman, M. Z., and Johnson, C. E. *Leadership: A Communication Perspective*. Prospect Heights, 111.: Waveland Press, 1996.
- Higgerson, M. L. *Communication Skills for Department Chairs*. Bolton, Mass.: Anker Press, 1996.
- Kouzes, J. M., and Posner, B. Z. *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

- McCauley, C. D., Moxley, R. S., and Van Velsor, E. (eds). Handbook of Leadership Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Tichy, N. M. The Leadership Engine: How Winning Companies Build leaders at Every Level. New York: HarperCollins, 1997.
- Wergin, J. F. The Collaborative Department: How Five Campuses Are Inching Toward Cultures of Collective Responsibility. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Forum on Faculty Roles and Rewards, 1994.

نموذج التعاون المشترك لقيادة التغيير في الجامعات

بقلم آن ف. لوكاس

تقع مسؤولية صنع القرار الخاص بكيفية استجابة تخصص علمي معين للتغيير على كاهل أعضاء القسم الجامعي الذين يعدون أفضل من يؤد التحول المطلوب من خلال عملهم معاً كفريق واحد وليس بصفتهم رجال أعمال يتمتعون بالاستقلالية، ورئيس القسم الذي يعرف كيف يكون قائد فريق فاعل هو الشخص الذي يحتل الموقع الأفضل ليساعد الأساتذة على دراسة أفضل السبل للعمل معاً لجعل القسم قوي الترابط واللحمة فيتمكن بذلك من التحكم بمستقبله بدل أن يقرر الآخرون هذا المستقبل.

اعتمدت في أكثر من نصف عدد الولايات المتحدة سياسة الإدارة المستندة إلى الأداء في الكليات والجامعات، التي على أساسها ترصد اعتمادات الموازنة بناءً على مؤشرات النجاح الذي تحققه المؤسسات التعليمية (انظر Schmidt, 1998 p. A26) وهذه السياسة وسيلة من الوسائل لجذب انتباه الأكاديميين، ذلك أنها تعني بأن التعليم الجامعي لم يعد يستمتع بترف التغيير البطيء. وإن لم يقم هؤلاء الأكاديميون بصنع الإصلاح وتوجيهه يصبح موقفهم موقف المتفرج الذي لا يفعل شيئاً وينظر إلى التغيير القادم من أشخاص آخرين.

على أن الأكاديميين يجدون أنفسهم قد وقعوا في الفخ، لأن الحكام ومجالس الأمناء يطالبون بالمساءلة والمحاسبة، بينما هم يقدرون عالياً استقلالية قرارهم (Green, 1997, p.13). ولهذا، نجد الصراع الناجم عن هذين النقيضين والمترافق مع تلك العملية البطيئة للحكم المشترك داخل الهيئة العلمية قد اختبر مدى الصبر عند مسؤولي الولاية المنتجين الذين يشعرون أن الخيار الوحيد القابل للحياة عندهم يتمثل في التشريع من أجل التغيير.

ومع أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد حاولوا كثيراً التمسك بثوابتهم ويصرون على عدم السماح للدوائر الانتخابية الخارجية بتقرير أسلوب حياتهم إلا أن مجالس الأمناء ومجلس الولاية التي تتحكم بالميزانية تفرض التعاون بينهما. وفي مثل هذه الحال، يصبح دور رئيس القسم مساعدة هيئة التدريس على حقيقة ثابتة تقيد بأن المقاومة تنقص من سلطتهم بينما تزداد سلطتهم هذه عندما يقررون كيفية إنجاز تطبيق السياسة- مثال ذلك، حين يقررون ما هي مؤشرات الأداء التي ينبغي اعتمادها، بدلاً من فرض هذه المؤشرات عليهم. والمعروف أنه ليس بيد هيئة التدريس شيء تستطيع فعله لتغيير قرار حاكم الولاية. لكن الذي تستطيع فعله هو تحديد السياسة وتعريفها بطريقة تكون معقولة في نظرهم.

وعندما توجد فرق عمل فاعلة، يصبح سهلاً على رئيس القسم قيادة عملية التغيير بفاعلية والتفاعل مع المقاومة التي يحفزها التغيير. وعندما تتمتع الفرق بخبرة جيدة في حل المشكلات وصنع القرار، وفي إدارة النزاعات والاستماع إلى الرأي الآخر، وفي احترام وتقدير بعضهم بعضاً، تصبح إدارة التغيير أمراً سهلاً. لكن قد يشعر بعض الرؤساء باليأس والعجز حين يفكرون بالتغييرات المطلوب تحقيقها، إلا أنه من الممكن أن يكون هؤلاء الرؤساء قادة تغيير فاعلين حتى في الأجواء المشبعة بالتسمم وحتى حين تكون المواقف عموماً سلبية أمام هذا التغيير. ففي مثل هذه الحال ينبغي أن يتركز الاهتمام على تغيير السلوك، وليس على تغيير الأجواء أو المواقف السلبية. وهنا يتعين على الرئيس أن يضع في مقدمة أولوياته

تلك الأنشطة التي أتينا على ذكرها في الفصل الأول والتي تساعد على تشكيل سلوك الفريق. عندئذ يصبح بمقدوره قيادة المناقشات داخل الفريق المتناسك نحو هدفين مشتركين، هما التأمل بصورة متواصلة بطريقة عمل الفريق، وتغيير عمل الفريق في رسم خبرات التعلم أمام الطلبة.

إطلاق عملية التغيير

إضافة إلى معرفتهم بكيفية تطوير خصائص فريق قوي الفاعلية ينبغي على رؤساء الأقسام معرفة كيف يقومون بعملية التغيير. بيد أن ما كتب عن التغيير أشياء كثيرة جداً ومثيرة للارتباك، لذا فقد اخترت نموذجاً مفيداً أعرضه في هذا الفصل وأوضحه ببعض الأمثلة من أقسام علمية بذلت جهوداً هامة وناجحة في سبيل التغيير. وبالنظر لضخامة وتنوع هذه الكتابات ليس مستغرباً أن نجد المؤلفين المساهمين في هذا الكتاب لا يستعينون بالنموذج الذي وقع اختياري عليه.

لقد اخترت النموذج الذي وضعه جون كوتر (John P. Kotter, 1996) وهو نموذج شامل يتألف من ثمان مراحل، وسبب اختياري له أنه (1) يعتمد على خبرة المؤلف الواسعة في تعامله مع المؤسسات ولذلك فقد اختبرت قابليته للنجاح، و(2) لأنه يتضمن العناصر التي يعتبرها معظم من كتبوا عن التغيير أساسية وجوهرية في عملية التغيير، بل إنه يفوق ما كتبه باحثون آخرون من حيث ترتيبه لهذه العناصر في تسلسل طبيعي بشكل إرشادات مفيدة، و(3) بسبب خبرتي الخاصة من خلال تقديم الاستشارات لعدد من الجامعات التي لم تحقق نجاحاً في عملية التغيير والتي أعتقدني بأن سبب فشل هذه الجامعات في تحقيق التغيير يعود إلى عدم تطبيق بعض هذه العمليات.

عملية من ثمان خطوات؟

من المرجح أن تتجسّد عملية التغيير عندما يتبع القائمون عليه المراحل التالية ويستعينون بها إرشاداً لهم في عملهم (انظر Kotter, 1996, p.21):

- 1 التأسيس لصفة الاستعجال.
- 2 تكوين التحالف الإرشادي.
- 3 تطوير الرؤية والاستراتيجية.
- 4 إيصال رؤية التغيير هذه إلى الآخرين.
- 5 التفويض بالقيام بفعل عريض القاعدة.
- 6 توليد مكاسب قصيرة الأجل.
- 7 ترسيخ هذه المكاسب والتحرك نحو المزيد من التغيير.
- 8 إدخال منهجيات جديدة في الثقافة.

وأول مثال نسوقه لهذا النموذج مشروع امتد لثمانية أعوام في قسم الإدارة والتسويق بجامعة فيرلي ديكنسون Fairleigh Dickenson University، وهي جامعة خاصة كبرى لوحظ فيها تضائل انتساب الطلاب إلى هذا القسم بسبب تناقص أعداد الطلبة الذين يختارون هذا التخصص. وقد لوحظ هذا الانخفاض أيضاً في عدد كبير من الكليات في أنحاء مختلفة من البلاد. ولهذه الأسباب أصاب الجمود عدداً لا بأس به من الأساتذة، وياتت المناقشات حول التعليم أمراً نادراً الحدوث، وتلقى العديد من الأساتذة تقييمات ضعيفة جداً من الطلبة، وظل المنهج الدراسي على حاله دون تحديث لسنوات عديدة، كما لوحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة لم يشاركوا في أي نشاط علمي. وعلى ضوء هذا الجمود أحس عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس بضرورة إجراء بعض التغييرات.

ورغم تلك النزعة السائدة عند العديد من الأكاديميين الذين يعتقدون بأن شيئاً إيجابياً لن يحصل حتى تتغير ثقافة الجامعة، إلا أن خبرتي الخاصة، التي تؤيدها معلومات واسعة وردت في مؤلفات كثيرة حول التغيير، تبين بوضوح أن التغيير يجب أن يبدأ بإدخال تعديلات على السلوك والمواقف. وعليه فإنني سوف أتحدث في الفقرات التالية عن العملية المستخدمة في جامعة فيرلي ديكنسون لإحداث التغيير المنشود مستعينة بالمرحلة المذكورة في نموذج كوتر، وتطبيقها في قسم الإدارة بهذه الجامعة.

1 التأسيس لصفة الاستعجال: تُعد هذه المرحلة خطوة على قدر كبير من الأهمية غالباً ما يهملها من يريدون تحقيق التغيير. وحيث إن الأفراد ينزعون للحفاظ على الوضع الراهن حتى لو كان هذا الوضع مؤلماً- ما لم يكن هناك سبب مقنع يدعو لتغييره، فإنهم سوف يتخذون موقف المقاومة لأي تغيير. والمعتاد أن نجد هؤلاء المعارضين للتغيير يسألون أنفسهم أسئلة على نحو «ماذا سأخسر إن حصل التغيير؟ أعرف ما لدي، فما الذي سوف أتخلى عنه؟» من أجل ذلك، يتعين على أولئك الذين يريدون قيادة التغيير أن يقنعوا الآخرين بالانضمام إليهم من خلال تعريفهم على الأزمات المحتملة والفرص التي لن تتاح إلا إذا حدث التغيير. وقد لوحظ أن بعض الأساتذة في مؤسسات معينة باتوا يشككون في موضوع الأزمات التي ذكرت لهم. لذلك ينبغي التأكيد على الفرص التي سوف تتولد لصالح الأساتذة نتيجة هذا التغيير على الرغم من توضيح صفة الاستعجال.

قرر عدد قليل من الأساتذة يقودهم شخص واحد ومن تلقاء أنفسهم في جامعة فيرلي ديكنسون، أن مركز دراسات إدارة الموارد البشرية بحاجة للتطوير. وأحسوا أن هذا البرنامج الجديد سيكون الرد الملائم على كثير من المشكلات الظاهرة في هذا المركز، وأنه سوف يزود الطلبة بمهارات قابلة للتسويق، وسوف يقوي ارتباط الأساتذة بالمؤسسات الخارجية عن طريق التشارك في الأعمال، وسوف يزيد من مشاريع البحوث، ويعزز إمكانات التشاور، وبذلك تزداد ميزانية القسم ودخل الأساتذة، ناهيك عن كون البرنامج يعيد النشاط والحيوية إلى الأساتذة جميعاً. كانت تلك الرسائل التي أعيد تكرارها مرات عديدة تهدف للتأسيس لصفة الاستعجال والتأكيد على التطوير المهني لهيئة التدريس التي كانت قبل ذلك في وضعية الجمود.

2 تكوين التحالف الإرشادي: في هذه المرحلة ينبغي إشراك العدد الكافي من الأفراد من أجل متابعة مشروع التغيير وجعل هذا المشروع مستمراً، وعلى هؤلاء أن يظهروا التزاماً بالمشروع واستعداداً لتكريس الوقت والجهد له. فهذا الدأب والترابط والجادية عند أعضاء الجماعة سوف يولد الحماس للمشروع.

شارك في مشروع مركز دراسات إدارة الموارد البشرية في جامعة فيرلي ديكنسون نحو ستة أساتذة فقط من أصل اثنين وثلاثين، وعملوا بقيادة دانييل تومي Daniel Twomey الرئيس السابق لقسم الإدارة والتسويق في هذه الجامعة. كانوا يشعرون بعدم الرضا عن هذا الجمود الذي أصاب عمل هيئة التدريس وأخذوا يعقدون اجتماعاتهم بشكل دوري ومنتظم. لم يتلقوا أي تعويض إضافي أو زمناً محدداً لإطلاق بحوثهم لقاء عملهم في تطوير البرنامج.

3 تطوير الرؤية والاستراتيجية: ازداد الحماس في قسم الإدارة والتسويق بهذه الجامعة حين وضع الأفراد المشاركون بالمشروع تصوراً لما يمكن أن يقدمه هذا البرنامج للقسم نفسه وللطلبة والأساتذة والكلية عموماً. فكانت الرؤية التي وضعوها تتمثل في إدخال التغيير إلى عملية تعليم الإدارة من خلال شراكات بين الجامعة وقطاع الأعمال، واستخدام الطرائق التعليمية في توجه نحو التطبيق العملي وعبر تكنولوجيات متطورة جداً في التعلم. فالشراكة مع الصناعة سوف تقضي إلى تحديث المنهج الدراسي الذي بدوره سوف يجذب ويعلم المزيد من الطلبة، ويقدم عدداً أكبر من الطلبة الراغبين في متابعة التعليم العالي، كما سيتيح مواد دراسية جديدة ومحفزة للتعليم ومشاريع بحثية أكثر إضافة إلى إتاحة الفرص أمام الأساتذة لتقديم الاستشارات، فأصبح بيان المهمات لهذا القسم يتضمن: «إن مركز دراسات إدارة الموارد البشرية هو شراكة بين التعليم والصناعة والمجتمع، تخلق بيئة مؤاتية للتعلم وملتزمة بتطوير المعرفة والقيادة في إدارة الموارد البشرية».

وبما أن الرؤية تحفز وتثير حماس هيئة التدريس فكرياً وعاطفياً، فإنها لن تقضي إلى شيء ما لم يتخذ المشاركون الخطوة التالية نحو تطوير الأهداف الاستراتيجية والبدء بخطوات العمل. فكانت الاستراتيجية لهذا المركز كما يلي:

(كما وردت في 1994, CHRMS Staff):

- 1 أن يكون معيار التفوق والابتكار في شراكته مع قطاع الأعمال.
- 2 أن يكون قائداً في دمج العلم مع الممارسة.
- 3 أن يكون قائداً في جماعة تعلم متكاملة.
- 4 أن يكون شاملاً في منظوره وتنظيمه ونشاطه.
- 5 أن يخدم الحاجات المجتمعية ويشجع التنمية الاقتصادية.

أما خطوات العمل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف فسوف تجري مناقشتها في الفقرة الخاصة بتفويض الصلاحيات التي تمثل الخطوة الخامسة في نموذج كوتر للتغيير.

4 إيصال رؤية التغيير إلى الآخرين: ينبغي إيصال الرؤية إلى الآخرين بوصفها «خطاب المصعد» ويقصد بالمصعد هنا الزمن اللازم لانتقال المصعد من أحد الطوابق إلى الطابق الآخر. ويجب أن تتسم هذه الرؤية ببساطة العبارة وإثارة الحماس في آن واحد. وقد رأت هيئة جامعة فيرلي ديكنسون أن مهمة تغيير تعليم الإدارة من خلال الشراكة مع قطاع الأعمال فكرة محفزة تجعل حياة الأساتذة أكثر جاذبية على الصعيد المهني. وضعت نشرة صحفية لمناقشة هذا المشروع الجديد مع الزملاء ومع الشركاء في مجال الأعمال. فكان من شأن الحوارات المتواصلة مع الآخرين، سواء داخل القسم أو في كلية الأعمال، وكذلك التقارير الكثيرة عن سير العمل في الاجتماعات التي عقدت في وقت لاحق، أن نشرت أخبار هذه الرؤية. وكان عميد الكلية يتلقى المعلومات تباعاً لاسيما وأنه يؤيد المشروع.

5 تفويض الصلاحيات بفعل عريض القاعدة: ينبغي أن تعطى الصلاحية للجماعات العاملة من أجل التغيير لتتصرف بالطريقة التي تدفع جهود التغيير إلى الأمام. وقد فوض عناصر التغيير في قسم الإدارة والتسويق بالجامعة المذكورة أنفسهم بالصلاحيات اللازمة، وفي الوقت نفسه كانوا يحيطون العميد علماً بالمستجدات وذلك ليكون العميد واثقاً من أن عملهم لا يخرج عن نطاق صلاحياتهم ومسؤولياتهم. وفي هذه المرحلة، قررت اللجنة الخطوات التالية لتطبيق الأهداف الاستراتيجية، وهي:

- شكلت لجنة استشارية مؤلفة من الأساتذة ونواب رؤساء دوائر الموارد البشرية من مختلف المؤسسات الخارجية.
- عملت على قيادة مجموعات تركيز مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية ومع الطلبة المتخرجين من الجامعة.
- أجرت دراسة استطلاعية للمنهج الدراسي المطبق في كليات الأعمال الأخرى التي تقدم برامج ذات صلة بالموارد البشرية.
- أجرت مقابلات إفرادية مع أشخاص مسؤولين عن الموارد البشرية في مؤسسات عدة.
- نظمت لقاءات على الفطور الصباحي على أساس شهري مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية من مؤسسات خارجية.
- شكلت لجاناً مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية بهدف تطوير منهج دراسي متطور ومبتكر (وقد شعر نواب الرؤساء هؤلاء أن هذا العمل كان من أعظم إسهاماتهم).
- شكلت لجنة فرعية للجنة الاستشارية تكون مهمتها مناقشة إمكانيات البحوث والاستشارات.
- وشكلت أيضاً لجاناً فرعية أخرى بهدف التركيز على المواد الدراسية القصيرة التي لا تحتسب لها نقاط في سجل الطالب والتي يمكن أن يحضرها أفراد من مجال الأعمال، والتركيز أيضاً على الاستعانة بأعضاء اللجنة الاستشارية كمحاضرين زائرين في الصفوف الدراسية أو كأساتذة مشاركين.

6 توليد مكتسبات قصيرة الأجل: تقول روزابيث موس كانتر Rosabeth Moss Kanter (في كتابها الصادر عام 1988 ص94): «كل شيء يبدو فاشلاً في منتصف

مراحل تطبيقه». لذلك فإن العناصر العاملة في التغيير بحاجة للمثابرة ولبعض المؤشرات الدالة على نجاح جهودهم بعد أن يبذلوا الكثير من الجهد في التخطيط وفي رسم خطوات التطبيق. ونقدم فيما يلي بعض الإنجازات الملموسة لجماعة الإدارة هذه:

■ وافق العميد، كما وافقت لجنة السياسات التعليمية، على المنهج الدراسي الجديد لتنمية الموارد البشرية.

■ حققت دخلاً من أربع مواد دراسية مساعدة قدمت على مدى عام واحد للأفراد العاملين في دوائر الموارد البشرية بلغ 15000 دولار في العام الأول. وقد أدخل هذا المبلغ في ميزانية مركز دراسات إدارة الموارد البشرية.

■ تم توظيف اثنين آخرين من المساعدين الخريجين، وهذا ما ضاعف العدد السابق.

■ تم إنتاج شريط فيديو حول برنامج الموارد البشرية مجاناً من أجل الاستخدام في مجال الدعاية ومن خلال خبرة عالية من إحدى الشركات التي يمثلها واحد من أعضاء اللجنة الاستشارية.

من المكافآت التي تضمنها هذا البرنامج أن أصبح بمقدور أعضاء هيئة التدريس تعليم مواد دراسية مبتكرة وأن يشاركوا في مشاريع البحوث والاستشارات. أما مكافآت الطلبة فقد تضمنت برنامجاً جديداً لتكوين مهارات قابلة للتسويق وتواصلًا أوثق مع هيئة التدريس ومع شركاء في قطاع الأعمال من المستويات العليا، والعمل داخل القسم إضافة إلى وظائف في فصل الصيف والفرص الممتازة للتوظيف عند إكمالهم للبرنامج.

يوضح تيرينس ديل Terrence E. Deal وم.ك.كي M.K. Key في كتابهما الصادر عام (1998) بعنوان Corporate Celebration، أن الاحتفالية ترفض

الحياة مع العاطفة والغاية معاً. إلا أن مراسم الاحتفالات المكرسة لذكرى الإنجازات يمكن أن تضيف نكهة جديدة للحياة وأن توجد الحماس لدى الأفراد وتعيد النشاط والحيوية، وتعيد بناء ما انقطع من التزام نحو التصدي للذبول وذلك من خلال تذكير الناس بمدى ما أنجزوه للتوصل إلى الأهداف التي كانت ذات يوم محفزة للطاقة والنشاط.

7 ترسيخ المكتسبات والمضي نحو المزيد من التغيير: حالما يتحقق مستوى معين من الإنجاز، فإن هذه الإنجازات يجب أن تندمج مع غيرها وأن توضع أهداف جديدة. لذلك بات من الممكن الآن أن يكون لدى هذا البرنامج الجديد الخاص بالموارد البشرية أن موظفون طوال اليوم، وأن يعمل لخمسـة أيام في الأسبوع. وابتداءً العمل بمشاريع بحوث واستشارة مع المؤسسات الخارجية. وفي الوقت نفسه اتخذت الخطوات التالية:

- انضم إلى القسم بصفة مشارك متفرغ مدير تنفيذي مقيم يغطي قطاع الصناعة تكاليف رواتبه.
- استدعت إحدى الشركات الخاصة بالمرافق مدير البرنامج ليضع لها برنامجاً لتقييم أعمال الموظفين.
- إحدى المؤسسات ذات السمعة العالية استدعت أساتذة القسم ليضعوا لها برنامجاً خاصاً حول رضا الموظفين.
- طلبت مؤسسة ثالثة إلى هذا القسم أن يجري دراسة يتم في ضوئها تقرير الرواتب في الأقاليم لصناعة معينة.
- أضيف إلى القسم أحد الخريجين بوظيفة مساعد في البحوث التي يجريها مركز الموارد البشرية.
- واصل البرنامج تقديمه لمواد دراسية قصيرة، وغدا البرنامج جزءاً مهماً من المؤسسة بوصفه مصدر تمويل للقسم.

رغم أن عملية التغيير هذه قد انطلقت من قسم الإدارة والتسويق إلا أن دينامية التغيير تظل نفسها في أي قسم جامعي آخر. فالمطلوب وجود قائد يستطيع أن يتولى أمر المقاومة والنزاعات ويديرهما بحكمة، وذلك بغية إعطاء المزيد من القوة للقسم وإضفاء المزيد من النشاط والحيوية إلى أعضاء هيئة التدريس بدلاً من أن تفقد هذه الهيئة معنوياتها خلال عملية التغيير. ورئيس القسم الذي يتحلى بالشجاعة وبواسع المعرفة بالخطوات اللازم اتخاذها، وما ينبغي أن يتوقعه في كل مرحلة من مراحل التغيير هو الشخص المثالي المناسب لإطلاق عملية التغيير التي تحول القسم من حال إلى حال، وإذا أريد لهذا التغيير أن يكون دائماً، فإن الأمر يقتضي التخطيط والإدارة طويلة المدى، ولا بد من مكافأة هذا التغيير من جانب الإدارة المركزية.

مشروعان آخران للتغيير الناجح، الدمج وتخفيض العدد

نعرض في الفقرات التالية لمشروعين اثنين آخرين حققا النجاح. يتضمن أولهما تخفيض عدد المدرسين في جامعة متوحدة في نقابة. كان هدف هذا المشروع إنهاء عمل مائة أستاذ من أصل 527 أستاذاً متفرغاً وذلك استناداً إلى العدد المكافئ من الطلبة المتفرغين للدراسة. وكان هذا البرنامج ناجحاً لجملة من الأسباب هي: شاركت النقابة بهذا البرنامج منذ لحظته الأولى، كان التواصل مع أعضاء الهيئة بشأن ضرورة هذا البرنامج في أعلى مستوياته، قدمت حزمة سخية من التعويضات، قدمت المساعدة إلى الهيئة على شكل جماعات دعم وتعليم مهارات ذاتية التسويق، وكذلك تقديم تقارير النشرات الصحفية عن قيام الأساتذة المغادرين بالبحث عن وظائف إلى الأساتذة الذين لم يغادروا، وجرى تعريف النجاح بأنه إمكانية حصول الأساتذة على مراكز معادلة أو أفضل من المراكز التي كانوا يشغلونها في الجامعة وذلك في غضون ستة أشهر من تاريخ قرار المغادرة. وكانت نسبة النجاح 94 بالمائة (Lucas, 1990).

يمكن تعليل نجاح هذا البرنامج من خلال النظر إلى الخطوات السبع الأولى من نموذج كوتر السالف الذكر، وهي: التأسيس لصفة الاستعجال، وتكوين التحالف الإرشادي، وتطوير الرؤية والاستراتيجية، وإيصال رؤية التغيير إلى الآخرين،

8 إدخال منهجيات جديدة في الثقافة: عندما تتكون ثقافة جديدة لا بد لها أن ترسخ جذوراً لها في المؤسسة لتصبح جزءاً دائماً في هيكلية هذه المؤسسة. وينبغي على الآخرين في المؤسسة أن يعرفوا أن هذا التغيير قد بات نافذاً وأنه يلقي الثواب والمكافأة. وفيمايلي بعض مؤشرات النجاح المتحقق في جامعة فيرلي ديكنسون:

- قدمت تقارير مفصلة سنوية بمشاركة الأساتذة وأعضاء اللجنة الاستشارية وقادة في الحقل الإداري إلى المؤسسات المهنية مثل أكاديمية الإدارة.
- عقدت ندوات شهرية في أوقات الفطور الصباحي نظمها قادة من قطاع الصناعة.
- استضاف الأكاديميون والشركاء من قطاع الأعمال جلسات مائدة مستديرة حول أخلاقيات الأعمال.
- وعقدت جلسات مائدة مستديرة حول قانون الموارد البشرية أربع مرات في العام.
- كما عقدت جلسات مائدة مستديرة أربع مرات في العام حول التنوع.
- عقدت جلسات برنامج العلماء التنفيذيين نظمها شركاء من قطاع الأعمال للطلبة على أساس شهري.
- قدم الأساتذة أعمالاً بحثية ومناقشات على أساس شهري.
- تم توظيف ثمانية من المدرسين الجدد انضموا إلى الهيئة وجلبوا معهم مهارات على قدر كبير من الأهمية، وبالتالي تلقوا بدورهم مهمة التطوير المستمر للهيئة في مجال إدارة الموارد البشرية.
- تضاعف عدد الطلاب المنتسبين إلى برنامج مركز دراسات إدارة الموارد البشرية ثلاثة أضعاف.
- وتضاعف عدد الطلبة المنتسبين كمتدربين مقيمين بمعدل الضعفين، وأقدمت الشركات على استخدام الخريجين بعد أن أصبحت تعرف عملهم.

- شعر الأساتذة بالمزيد من الحيوية والنشاط من خلال مشاركتهم بالبرنامج.
 - أصبحت البحوث والمشاورات مع الصناعة جزءاً لا يتقطع من الثقافة.
 - أصبح التنفيذيون الأعضاء في اللجنة الاستشارية يدرّسون بصفة أساتذة مشاركين أو محاضرين في الصفوف الدراسية التي يشعرون أنها من مادة اختصاصهم ولديهم خبرة خاصة بها.
 - كان من شأن الأنشطة الاجتماعية المخططة أن رسخت العلاقات بين الطلبة والأساتذة وأعضاء اللجنة الاستشارية.
 - شارك المزيد من الأساتذة الآخرين في البحوث وتقديم الاستشارات لدى المؤسسات الأخرى التي لها تمثيل في اللجنة الاستشارية.
- وقد نشأ أثر جانبي إيجابي في بقية فروع قسم الإدارة بعد أن تبين وجود إشارات واضحة لنجاح برنامج مركز دراسات إدارة الموارد البشرية. ففي فترة العشر سنوات، أحيل ثمانية من أعضاء هيئة التدريس إلى التقاعد، وسبعة آخرون تركوا الجامعة طوعاً، وثلاثة كفت يدهم عن التدريس واثان انتقلا إلى رحمة ربهما.
- وبدا أعضاء هيئة القسم يعرفون جيداً أن المعايير قد ازدادت، وأن ما هو متوقع أصبح أكبر من السابق، وأن أداءهم سيبدو في حالة مزرية عند مقارنته مع الآخرين. وبدأ الأساتذة الذين لم يشاركوا في برنامج دراسات إدارة الموارد البشرية يتنبهون لمواطن قوتهم ويتعرفون على فرص لبرامج جديدة يمكن أن تبني حولهم، وتشكلت اللجان للبحث في أمر إجراء مراجعة للمنهج الدراسي وتقييم النتائج، وعقدت الندوات الفكرية حول فاعلية التعليم وزيادة ثقافة الأساتذة وعلمهم. وبدأ الأساتذة المستجدون يقدمون بعضاً من بحوثهم الخاصة، وكان من شأن هؤلاء المستجدين أن أعادوا الحيوية والنشاط للقسم. ودون أية محاولة مقصودة من جانبهم، أطلق الأساتذة الذين كانوا تلك الجماعة الهامة من عناصر التغيير عملية جديدة للتجديد اتخذت شكل تغيير السلوك والمواقف في باقي فروع القسم.

وتفويض الأساتذة بالصلاحيات لمساعدة أولئك الذين يريدون المغادرة، وتوليد مكاسب قصيرة الأجل (المعلومات الأولى الواردة في النشرة الصحفية عن الأساتذة الذين حصلوا على مراكز مرضية) وأخيراً ترسيخ المكتسبات وتوليد المزيد من التغيير (اتبع البرنامج الناجح الأول ببرنامج يقضي بمساعدة أربعين شخصاً من الإداريين والموظفين الاختصاصيين في الكثير من الوسائل نفسها وكذلك إعادة تدريب سبعة وخمسين من أعضاء الهيئة على أحدث المعارف في حقول تخصصهم). أما الخطوة الثامنة التي تقضي بإدخال عملية التغيير في الثقافة، فهي ليست ضرورية بعد أن يكتمل وينتهي مشروع تخفيض العدد.

ربما كانت الخطوة التالية هي الخطوة الوحيدة التي لم تلق الاهتمام الكافي، ألا وهي تكوين الرؤية والاستراتيجية. ففي هذه الحالة لم يكن ثمة وجود للعدد الكافي من الطلبة الذين يتلقون العلم على أيدي الأساتذة المتفرغين، وكانت خطوة التأسيس لصفة الاستعجال قوية جداً ما جعل الرؤية تكتفي بأن مجرد تخفيض العدد سوف يتيح للمؤسسة الحفاظ على بقائها وأن معظم الأساتذة المغادرين سوف يغادرون طوعاً ويتلقون تعويضاً مجزياً وسوف يجدون من يساعدهم في تطوير حياتهم المهنية عند انتقالهم إلى مراكز معادلة أو أفضل من مراكزهم في الجامعة.

أما المشروع الثاني للتغيير الناجح (انظر Lucas, 1998) فذو صلة بإعادة هيكلة كليات في جامعة خاصة كبرى متعددة الفروع. وقد أطلق هذا المشروع في إطار استراتيجية شاملة للتغلب على انخفاض معدلات انتساب الطلبة بلغ 25 بالمائة. فقد تم دمج كليتين في هذه الجامعة بكلية واحدة حيث كانت الواحدة تبعد مسافة عشرة أميال عن الأخرى. وقسمان لتعليم البيولوجيا، أحدهما تابع لكلية الفنون والعلوم والآخر لكلية الآداب والعلوم، لم تكتف الجامعة بدمجهما معاً، بل نقلتهما إلى كلية العلوم والهندسة. فكان لزاماً على ثلاثين أستاذاً من أعضاء الهيئة، كل واحد منهم له ثقافته المختلفة عن الآخر وكذلك طريقته في حل المشكلات أن يتنافسوا في تعليم المواد الدراسية المتقدمة ومواد المرحلة الجامعية الأولى، وأن يتصدوا لحل مشكلة

المعامل والمختبرات ومشكلة ضيق المكان وغيرها من الموارد المحدودة. وكان ثمة عامل آخر أسهم في شدة مقاومة الأساتذة لهذا التحرك، وهو إدراك علماء البيولوجيا لمواقفهم المتسمة بالتنازل أمام أساتذة الهندسة الذين كانوا أكثر نجاحاً منهم في توليد التمويل من الخارج. أطلق على هذا المشروع اسم «مشروع دينامية الدمج»، ويمكننا أن ندرسه في ضوء نموذج كوتر لقيادة التغيير.

فالخطوة الأولى لهذا النموذج المتمثلة بالتأسيس لصفة الاستعجال كانت واضحة بجلاء. اتخذ قرار الدمج في القمة من لدن رئيس الجامعة وعمداء الكليات. وعندما طلب القسم الاجتماع مع العميد لبحث مسألة تخصيص الأماكن، كان جواب العميد ما يمكن تفسيره بالعبارة: «إن أردتم شيئاً مني، برهنوا لي أنكم قسم يتسم بالجودة -اكتبوا، وانشروا، واحصلوا على أموال من المنح». وحين سئل المشاركون في الاجتماع عما يعتزمون فعله إزاء هذه الحال، قالوا إنهم يريدون أن يبرهنوا للعميد بأن قسمهم يتسم بالجودة العالية. وهنا أحس رئيس القسم وأعضاء هيئته بالدافع القوي، وأنهم جماعة من عناصر التغيير تكونت لديهم الرؤية إزاء الجودة. وانهمكوا بحماس بالغ بمهمة وضع الأهداف الاستراتيجية، وكما قالوا لاحقاً لذلك الشخص الذي يسر لهم هذه الرؤية: «لقد قدم العميد لنا العصا، وها أنت الآن تقدم لنا الجزرة».

وخلال الاجتماعات التي أعقبت ذلك، كان عناصر التغيير يذكرون بعضهم بعضاً برؤيتهم للتغيير- أي أن يبرهنوا للعميد ولزملائهم الجدد في كلية العلوم والهندسة أنهم حقاً قسم يتصف بالجودة. وهكذا وضعوا لأنفسهم لائحة مكتسبات قصيرة الأجل، يمكن تلخيصها كما يلي:

- لدينا تقدير أفضل لتلك العوامل التي لها تأثير في بقائنا، ونحن على استعداد للتعاطي مع هذه العوامل ونضع الأهداف ونحدد خطوات التطبيق ونعرف الأولويات.

■ لقد استجمعنا الموارد ونعرف الآن أننا نستطيع أن ننجز أشياء محددة إن أردنا ذلك. لقد وضعنا بعض الأهداف الإيجابية وندرك أن ثمة خطوات معينة نستطيع اتخاذها لنكون أكثر إنتاجية ونغير صورتنا.

■ نكن التقدير للأشخاص الآخرين في القسم باعتبار أنهم أشخاص مثلنا ونحن على علم يقين أن الزمالة تجمعنا وعلينا أن نستمع لبعضنا بعضاً، وأخذنا على ذلك موثقاً.

■ نشعر أننا أشد ارتباطاً لأننا جميعاً لدينا أجندة واحدة ألا وهي أن نقدم ما فيه فائدة للقسم.

■ لقد تغيرت الأجواء هنا. وقيلت أشياء لم تكن تقال سابقاً، ولا يوجد في هذه الاجتماعات أية مشاعر عدائية، خلافاً لما كان عليه الحال سابقاً عندما نلتقي سوية، حتى نغمة الصوت وجودة المساهمات باتت الآن مختلفة عن السابق، تبدو الآن أكثر تركيزاً، ولا يوجد شيء من سلوك غريب طفيلي، ونشعر أننا أقل عرضة للخطر مما كنا عليه في الاجتماعات السابقة، وربما يكون السبب في ذلك أننا توزعنا في جماعات صغيرة، ولدى كل واحد فينا الفرص المتكافئة في الحديث، وربما يكون السبب في ذلك أننا نجلس في حلقة واحدة ويستطيع الواحد فينا أن ينظر في وجه الآخر، فقد كنا في الاجتماعات السابقة نجلس في صفوف متتالية وكأننا طلبة لا نرى إلا مؤخرة رؤوس الآخرين.

هذه الآراء تعطي نموذجاً للإحساس بالتفويض، وتوليد مكتسبات قصيرة الأجل، وربما تكون أيضاً ذات فوائد طويلة الأجل بسبب كون دينامية عمل القسم كله معاً إيجابية. وبما أن مجموعة صغيرة من عناصر التغيير كانت تنقل إلى العميد كل ما يتعلق بسير عملها في تطوير منهج دراسي جديد ومشارك، وتطبيقات المنح، كان العميد أيضاً بدوره يفوضهم بالصلاحيات ويقدم الموارد. وعندما حقق القسم أول تمويل بحجم معقول من المنح، وضع نموذج معياري لترسيخ هذه المكتسبات وتوليد المزيد من التغيير، وإدخال منهجياتهم الجديدة في الثقافة.

لماذا تفضل محاولات التغيير؟

عندما يتم تجاهل خطوة واحدة أو أكثر من خطوات نموذج كوتر Kotter للتغيير، فلن تتحقق الأهداف المرجوة. إضافة إلى ذلك، يجب أن ينضم رؤساء الأقسام إلى هذا الركب منذ بداية عملية التغيير. عملهم الدؤوب، وقناعتهم بأنهم لم يتلقوا التدريب الكافي على الأدوار القيادية أو من أجل التعامل مع مختلف المشاكل التي يصادفونها يومياً، وإحباطهم المتزايد عندما تكون ثمة توقعات منهم من جانب الإدارة أو هيئة التدريس ولم تقدم لهم الأدوات أو الموارد التي هم بحاجة لها لتحقيق هذه التوقعات، وعجزهم عن تحفيز هيئة التدريس، واعتقادهم بأنهم لا يلقون التقدير الكافي، كل هذه الأمور تجعلهم يشعرون بأنهم خارج اللعبة عندما توضع الخطط أو تتخذ القرارات في الجامعة.

في إحدى الجامعات الخاصة الممتازة، وحين واجه الرئيس والعمداء مشاكل تتعلق بانخفاض أعداد الطلبة المتقدمين للانتساب إليها، ونسبة عالية من الاستنزاف وتدني جودة التعليم وتناقص نشاط الأساتذة قرروا أنهم بحاجة لتقديم برامج مبتكرة ورفع مستوى الدخل الناتج عن البحوث التي تمولها المنح وتحسين فاعلية التعليم وإشراك عدد أكبر من الأساتذة في البحوث. لكنهم أحسوا أن تحقيق النجاح في تنفيذ خططهم هذه سوف يكون نضالاً طويلاً يشبه صعود الجبل والسبب في ذلك مقاومة الأساتذة للتغيير. وساورهم الاعتقاد بأن القليل جداً من الأساتذة يهتمون بالبرامج المبتكرة وبأن معظمهم قانعون بوضعهم الراهن، لاسيما وأن ما يقرب من نصف عدد الأساتذة يشاركون في البحوث أو في تطوير المنح. واعتماداً على تقييمات الطلاب فإن عدداً من الأساتذة كانوا في نظر الطلبة غير أكفاء.

البيانات التي حصلت عليها من استبيانات وزعتها على نحو خمسة وخمسين رئيس قسم تبين نتائج تكاد تكون متشابهة إلى حد ما في عدد لا بأس له من الجامعات. فيما هو أدنى من 30 بالمائة من رؤساء الأقسام لم يشيروا إلى أي نجاح في تحسين الجودة

الكلية للتعليم في أقسامهم أو في تحفيز الزملاء الذين يصعب التعامل معهم أو المعلمين غير الأكفاء، وما نسبته أقل من 40 بالمائة لم يذكروا شيئاً عن أي نجاح تحقق في تحفيز الزملاء الذين هم في أواسط مهنتهم التعليمية أو الذين يمكن وصفهم بخفوت النشاط، وما نسبته أقل من النصف ذكروا تحقق النجاح في رفع مستوى النشاط العلمي عند الأساتذة. و18 بالمائة فقط تحدثوا عن إمكانية مواكبة أعمالهم العلمية. أما الآراء الواردة في هذه الاستبيانات والتي تعكس إحباط رؤساء الأقسام فقد كانت جديرة بالاهتمام ذلك أن المشاكل نفسها تحدث في الكثير من المؤسسات، وقد تضمنت مايلي:

غير مدرب على دور قيادي

- أنا بطبيعتي معلم وعالم، ولست بطبعي مديراً ولا أرغب أن أكون رئيس قسم.
- الزمن، وانعدام التدريب، هجوم أحد الأساتذة على قيادتي. هذه كلها تشكل استنزافاً لطاقتي. لا أحسن التعامل مع هكذا أمور.

عدم القدرة على تحفيز الأساتذة

- لا يوجد نفوذ على الأساتذة المثبتين، ربما تكون فئة الأساتذة الجامعيين أقرب ما تكون إلى مجتمع منبوذ.
- انعدام القدرة على تحفيز اثنين من أعضاء الهيئة الأذكاء جداً من ذوي التوجه نحو البحوث ليشاركا بقوة في أمور تتعلق بالقسم أو المؤسسة. أحدهما لم يثبت في الهيئة لأنه كان يحضر إلى الجامعة مرتين عسراً في الأسبوع.
- العمل مع هيئة من الأساتذة يقاومون التغيير ولا يريدون أن يفعلوا شيئاً أكثر من تدريس تسع ساعات أسبوعياً، وهم مثبتون في الهيئة ولا يفعلون شيئاً في سبيل تنمية اختصاصاتهم، ولا يقدمون أية إسهامات للقسم أو الكلية.
- تحفيز أساتذة «متقاعدين عن العمل وهم على رأس عملهم».

الضغط المتزايد على رئيس القسم

- مسؤوليات أكبر، لقاءات واجتماعات لا حصر لها. لا وقت للإبداع، وعدم وجود فرصة للتعليم.
- عجز عن الحصول على التزام نحو البحوث والنشر.
- أي شيء يراد فعله يحتاج للكثير من الوقت.
- ليس لديه الوقت الكافي لإنجاز أية مهمة ضمن أجلها المحدد.
- كثرة الأعمال الورقية.

الصعوبة في الحصول على تعاون من الإدارة

- التعامل مع الإدارة غير مرضٍ، وصعوبة الحصول على التزام منها.
- العميد الذي لا يقدر الإسهام الذي يقدمه القسم.
- عدم وجود احترام وثقة لرئيس القسم من جانب الإدارة العليا. فنحن نخضع لإدارة ضيقة جداً، والأفكار الجديدة تقتل إن لم تكن تحمل «نكهة هذا الشهر». الإبداع والطاقة من جانب الأساتذة المتفرغين يمكن أن يحل محلها أساتذة مساعدون دونما اهتمام لضالة الجودة.

لا يوجد تقدير للعمل الدؤوب

- مشاعر متكررة بأن أحداً لا يهتم.
- يأتي الأساتذة من أعضاء الهيئة إليّ في كل مشكلة صغيرة أو كبيرة، حتى في أمور تتعلق بانتهاء الزواج أو طالبين إليّ الاهتمام بتفريغ سلات المهملات. من العسير جداً القيام بدور قيادي، وإجراء المصالحات، والقيام بدور الوالد، وفي نهاية المطاف، لا أحد إطلاقاً -لا الرئيس ولا العميد ولا الأساتذة - يقول لك «شكراً».

تشعر القيادة الإدارية في هذه المؤسسة بالإحباط إزاء انعدام تعاون هيئة التدريس، إلا أن هذه الإدارة أحست بإمكانية المضي قدماً، وحدها، وإدخال التغييرات التي تجعل هذه المؤسسة أكثر تنافسية، وإلى أن تم تقييم الاحتياجات التي سلطت الأضواء على هذه الاحتمالات بدت إدارة الجامعة متناسية كل المشاكل التي كان يواجهها رؤساء الأقسام، وظهر أن هذه الإدارة لا تدري بأن إشراك الآخرين في صفة الاستعجال التي تراها وأن تشكيل جماعة من عناصر التغيير والقيادة غير الرسميين من بين هيئة التدريس تملك إمكانية توليد التغيير الذي تريده. ويبدو أنه لم يخطر ببال هؤلاء الإداريين أن يضموا رؤساء الأقسام في التعاون مع الإدارة والتعاطي مع المشكلات التي يعاني منها رؤساء الأقسام عند تعاملهم مع هيئة التدريس. فالحكم الأوحده عند هؤلاء الإداريين انخفاض أعداد الطلبة المتقدمين للالتساب وخسارتهم للطلبة المتفوقين الذين ذهبوا إلى جامعة أخرى ليست بعيدة عنها تقدم برامج مبتكرة ولديها التمويل الكافي للحصول على التجهيزات باهظة التكاليف لأن لديها تمويلاً أكبر يأتيها من المنح. عندما طرحت السؤال عن ماهية الفرص التي تمكن أن تتاح إن تمكنت المؤسسة من الحصول على المزيد من تمويل المنح، لم أحصل على جواب فوري، بل ساد الصمت قليلاً، لكن الرئيس والعمداء أشاروا بعد تغير ظاهر في تفكيرهم أن الأساتذة يمكن أن يشاركوا في البحوث التي من شأنها أن تعيد تنشيط هيئة التدريس وأن يكون لديهم المزيد من المساعدين في البحوث وتجهيزات أفضل (عدم وجود تجهيزات متطورة كانت سبباً دائماً للشكوى من الأساتذة) ويستطيعون أن يدرّسوا مواد دراسية جديدة، كما يستطيعون أن يشاركوا في تقديم الاستشارات برعاية الجامعة، وهذا ما يزيد في مداخلهم. وحين طرحت السؤال عما إذا كانوا قد نقلوا هذه المعلومات إلى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لديهم، أجابوا بأن هذه الأشياء ينبغي أن تكون واضحة في نظرهم.

يبدو أن القيادة الإدارية في هذه المؤسسة لا تعرف أن التغيير إنما هو عملية. لقد تجاهل الرئيس والعمداء الخطوات الست الأولى في نموذج كوتر للتغيير، بل كانوا يهتمون في وضع خطة يرسمونها بأنفسهم ثم يسلمونها إلى الرئيس وهيئة القسم. لم

ينشئوا صفة الاستعجال تلك، ولم يشيروا إلى الفرص، ولم يطوروا تلك الجماعة الهامة التي تضم رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة، ولم يكونوا رؤية مشتركة واستراتيجية يمكن إيصالها إلى الآخرين بغية توليد الحماس لديهم، والحس بالاتجاه والغاية، ولم يعطوا صلاحيات للآخرين بالتصرف، ولم يولّدوا مكتسبات قصيرة الأجل. كانوا يشعرون فقط أن الوضع سيء جداً ولذلك أمروا بالتغيير. ولأن كلاً من العمداء والإداريين لم يعرفوا كيف يطلقون المجهود الفعال من أجل التغيير، كان تقدمهم في هذا المجال محدوداً، وبقي القسم وأعضاؤه والبرامج على حالها من الجمود.

وفي هذه الجامعة ذاتها، لم يكن ثمة أي تأكيد على المحاسبة والمساءلة (تضمن نموذج كوتر موضوع المسألة في خطوته السادسة بعنوان توليد المكاسب قصيرة الأجل، رغم أن التأكيد كان على المكافأة والثواب). وأعطيت هيئة التدريس بكل أعضائها تفرغاً محدداً لنشر أنشطتها العلمية تكسب منها ثلاث نقاط لصالحها. إلا أن أحداً من هذه الهيئة لم يسأل كيف استخدم هذا التفرغ المحدد للنشر. وبالتالي أصبح ذلك حقاً لها، مع أنه كان يسمى دوماً الزمن الذي يقضيه الأساتذة في منحة دراسية. وما لم يتضمن أي مشروع للتغيير مسألة ومعلومات راجعة لن يكتب النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة.

عندئذٍ تم وضع خطوات عدة من نموذج كوتر ابتداءً من التأسيس لصفة الاستعجال ومشاركة الفرص لصالح أعضاء الهيئة وتطوير الجماعة الهامة من عناصر التغيير التي تضم في عضويتها رؤساء الأقسام وبعض الأعضاء الهامين في هيئة التدريس وبالتالي تطوير الرؤية المشتركة وإيصالها للآخرين. وكانت عملية تنمية القيادة وبناء الفريق جزءاً مهماً من تدريب أولئك الذين سيشاركون في الجهد المبذول في سبيل التغيير. ثم طورت هذه المؤسسة عينها خلال السنوات الثلاث التالية مبلغاً جيداً من أموال المنح ووضعت برنامجين مبتكرين عندما أنشأت شراكة مع الصناعة، وكان من شأن هذين البرنامجين أن عملا على زيادة التمويل القادم من الصناعة وازدياد أعداد الطلبة المسجلين فيها.

الفضل في إيصال أسلوب صنع القرار إلى الآخرين

ثمة عدد من النقاط الأخرى ينبغي التأكيد عليها. في المؤسسات الأكاديمية ينبغي أن يشارك في عملية التغيير رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والقادة الرسميون وغير الرسميين، ولابد أيضاً من توضيح طبيعة ماذا سوف يحصل للمدخلات التي يقدمها هؤلاء. والمثال الذي سوف نسوقه فيما يلي يتحدث عن مناخ مشبع بالسمية تكوّن على مستوى الجامعة، وليس بعيداً أن يعاني رؤساء الأقسام جواً من هذا النوع في أقسامهم.

أقيمت ورشة عمل في جامعة كبرى تابعة للدولة شارك فيها رؤساء الأقسام، وأثناء فترة الاستراحة لتناول القهوة أُسرّ بعض هؤلاء الرؤساء أخباراً عن وجود صراعات كثيرة داخل مؤسساتهم. تفيد خلاصة ما انتهوا إليه أن السبب في هذه الصراعات مجيء رئيس جديد للجامعة ومعه نائب الرئيس. وكان الاثنان يتصفان بالمكر والخداع أو "محتالين" كما وصفوهما. قال رؤساء الأقسام إن نائب الرئيس جاء إليهم كل على حدة، بالنيابة عن الرئيس، طالباً رأيهم بخصوص تغييرات معينة يعتزم إطلاقها. وأضاف هؤلاء الرؤساء إلى ذلك قولهم أنهم أعطوا رأيهم المدرّوس لنائب الرئيس هذا إلا أنهم فوجئوا بقرار يصدر عن الرئيس في الأسبوع التالي كان مخالفاً 180 درجة للرأي الذي قدموه لنائب الرئيس. ومع أنه يمكننا القول إن نائب الرئيس قد حول إشراك الجماعة الهامة من رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة في تطوير الرؤية والأهداف الاستراتيجية، إلا أن الشيء الذي لم يفعله هو أنه لم يوضح لهؤلاء الرؤساء والأعضاء العملية التي يستخدمها في وضع خطته. كان تصور نائب الرئيس أنه يستعين بالأسلوب التشاوري في صنع القرار، أي أنه كان يحاول أن يوسع منظوره للعملية من خلال اكتشاف مشاعر مختلف الأطراف نحو هذا الموضوع ومدى تأثرهم بنتائجه. بيد أن رؤساء الأقسام الذين حاورهم اعتقدوا أنه كان يستخدم الأسلوب الديمقراطي في صنع القرار، وأن الرئيس سوف يتخذ المسار الذي ينصح

به غالبيتهم. وأمام هذين التصورين المختلفين كان عدم الرضا بالنتيجة أمراً حتمياً. وعند هذه النقطة بدأت تظهر ملامح اضمحلال للعلاقة بين رؤساء الأقسام وهيئة التدريس من جهة والإدارة من جهة أخرى.

لو أن الرئيس قد أوضح للجميع الطريقة المتبعة في صنع القرار لكان ثمة احتمال كبير بأن يقبل بها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وعوضاً عن أن يقوم الرئيس بالإعلان عن قراره، كان يتعين عليه أن يوضح لهؤلاء الرؤساء أنه قد طلب إلى نائبه أن يستمزج آراءهم وأنه يقدر عالياً مختلف الآراء التي تم جمعها، وكان عليه أن يقدم تلخيصاً لهذه الآراء، يتبعه بموجز عن فوائد ومساوئ كل واحد من الخيارات، وبالتالي يخبرهم بما اختار أن يفعل، وفي الوقت نفسه كان عليه أن يبين لهم بأن عليه مسؤوليات أمام مجلس الأمناء ينبغي له أن يأخذها بعين الاعتبار، ولماذا يعتقد في ضوء المعلومات التي جمعها أن القرار الذي اتخذه هو الأفضل. فالتناس يشعرون بالاستياء وبأنهم استغلوا ويانعدام الثقة فيهم عندما يطلب إليهم إبداء الرأي وبالتالي لا أحد يهتم بهذه الآراء.

المهم أنه إذا طلب نائب الرئيس آراء رؤساء الأقسام، أو إذا طلب رئيس القسم آراء هيئة التدريس، فإن هذه المعلومات يجب أن تؤخذ على محمل الجد، إذا أريد النجاح لمجهود التغيير. فالأساتذة ورؤساء الأقسام يجب أن يأخذوا علماً بالعملية التي سوف تجري -أي بهذه الحالة الأسلوب التشاوري وليس الديمقراطي- عند صنع القرار النهائي وبالطريقة التي يحصل فيها بالتواؤم بين هذا القرار وبيان المهمات والأهداف الاستراتيجية.

والشكوى الأخرى التي تحدث عنها رؤساء الأقسام في هذه المؤسسة تدور حول شعورهم بأن الرئيس يريد التغيير من أجل التغيير فقط، وأن التغيير الذي يأمر به إنما هو اعتباطي ومجرد نزوة. لكنني حين أجريت مقابلات مع إداريين في مستوى القمة بهذه الجامعة، قالوا إن رئيس الجامعة أعلن بيان المهمات الجديد والأهداف

الاستراتيجية في خطاب تنصيبه قبل سنتين. إلا أنه لم يعط أي تلميح لها طوال هذه المدة. وهذا مثال جيد يدل على ضرورة تكرار ذكر الرؤية وبيان المهمات في كل فرصة تسنح لذلك ليكون كل من في الجامعة والقسم على بينة واضحة بخصوص الاتجاه الذي تسير فيه الجامعة، ومدى علاقة كل تغير يحصل للرسالة وما هي الخطوات اللازمة للوصول إلى هذا التغير.

ال فشل الناجم عن عدم إشراك الجماعة المهمة من أعضاء القسم

والمثال الآخر لسوء إدارة برنامج التغيير نسوقه من كلية خاصة صغيرة الحجم. أحس المدير الأكاديمي التنفيذ فيها، ومنذ بعض الوقت بضرورة أن تشارك كليته في عملية التعلم عن بعد. وأثناء إجرائه لمقابلات مع أشخاص متقدمين لشغل منصب إداري، اكتشف نائب رئيس الكلية أن إحدى المتقدّمات تملك خبرة واسعة جداً في برامج التعلم عن بعد اكتسبتها من عملها في جامعة رسمية. فتم توظيفها، وطلب إليها أن تطور برنامجاً خاصاً للتعلم عن بعد لهذه الكلية. لكن المشكلة تكمن في كون إدارة الجامعة لم تقدم المعلومات الكافية عن هذه البرامج إلى هيئة التدريس ولم تضمها إلى الركب، ورغم أن الإداريين كانوا على قناعة أكيدة بأن برامج التعلم عن بعد هي في صالح الكلية إلا أن أعضاء هيئة التدريس كانوا يخشون من أن تشكل هذه البرامج خطراً على مراكزهم. وبعد أن أنفقت الكلية الكثير من الأموال في شراء التجهيزات الفنية اللازمة اكتشفت أن أحداً من أعضاء هيئة التدريس لم يحضر الاجتماع المفتوح الذي دعت إليه الإدارة لمناقشة المشروع بعد أن تم وضعه موضع التنفيذ. وكان على الإدارة أن تعود إلى المربع الأول، وتشرك الأساتذة في عملية التخطيط وصنع القرار.

لقد جربت كليات أخرى إدخال التكنولوجيا في أنظمتها التعليمية وفشلت، ولم يكن سبب الفشل عدم صلاحية الفكرة بحد ذاتها أو أن التكنولوجيا لم تتجج، بل يكمن السبب في انعدام تكوين الرؤية وإيصالها إلى الآخرين.

ففي إحدى الكليات كان الأساتذة في شك من التكنولوجيا ويخشون من تداخلها في علاقاتهم مع الطلبة. وفي كلية أخرى، لم يوجه الاهتمام الكافي لجهة توجيه الأساتذة حول كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم، ولم تعط أية حوافز لاستخدام التكنولوجيا. وفي واحدة من الجامعات تم تشجيع مجموعة صغيرة العدد من الأساتذة على التطوع للتدريب، لكنهم بعد أن تدريبوا على كيفية إدخال التكنولوجيا في التعليم قيل لهم إن المطلوب منهم أن يدرّسوا هذه المادة العلمية لأسابيع متتالية في فرعين من الجامعة يبعد أحدهما عن الآخر مسافة 35 ميلاً. لقد كان هذا الأمر مثبطاً للعزيمة ما حدا بالكثيرين من الأساتذة إلى عدم التطوع لهذا التدريب.

التعاطي مع مقاومة التغيير

ناقشنا في الفصل الأول كيف أن التعليم العالي قد تكيف مع الظروف الداعية إلى التغيير والناشئة عن قوى اجتماعية كبرى، وضرربنا لذلك مثلاً صدور قانون منح الأراضي وقانون المجندين. بيد أن الجامعات كانت في الوقت عينه تقاوم التغيير. وكما قالت مادلين غرين Madleine Green (في كتابها الصادر عام 1997 ص4) في حديثها عن التعليم العالي: «إن مهمته الحفظ والصون، وتجسيد القيم الخالدة للتساؤل العلمي ونقل المعرفة من جيل إلى جيل». ومن هذا المنطلق يمكن القول إن بعض المقاومة للتغيير قد كان لها شأن في الحفاظ على ما هو جيد وخير في التعليم الجامعي.

الناس عادة يقاومون الأشياء التي يرون أنها لا تخدم مصالحهم. وحتى لو كان الوضع الراهن مؤلماً، فإن الناس يشعرون بأنهم يعرفون ما لديهم ويعتقدون أن نتائج التغيير قد تجعل الأمر أكثر سوءاً. وعلى هذا فالتغيير دوماً يلقي المعارضة والمقاومة. وهذه المقاومة قد تكون ناشطة، يتم التعبير عنها بالاحتجاجات أو أعمال التخريب، أو قد تكون سلبية، من خلال توقع المقاومين بأن الحاجة للتغيير إنما هي

نزوة لبعض الإداريين الذين لا يلبثون أن ينتقلوا إلى مؤسسة أخرى. من أجل هذا، ينبغي لكل من يحاول القيام بالتغيير أن يكون على أهبة الاستعداد للتعاطي مع هذه المقاومة بأسلوب إيجابي.

ينبغي التعاطي مع المقاومة بمبدأ الاحترام. وبدلاً من اللجوء إلى موقف المدافع عن التغيير يتعين على عناصر التغيير أن يكونوا مهئين للاستماع للرأي الآخر. وينبغي على رؤساء الأقسام الذين يقودون عملية التغيير أن ينظروا إلى ما وراء عيون هؤلاء المعارضين. وعندما يكون بمقدور هؤلاء الرؤساء أن ينظروا إلى الوضع بمنظار الآخر يستطيعون وفي كثير من الحالات أن يكتشفوا المشاكل الحقيقية التي ينبغي التصدي لها، وأن يروا الحواجز التي لم تخطر لهم ببال. وربما تجعلهم هذه المواقف يبدلون في بعض أجزاء ما يعتزمون فعله، ويعدلون في طريقة اعتزامهم إطلاق عملية التغيير وتطبيقه. وعلاوة على ذلك، فإن استعدادهم للاستماع إلى الرأي الآخر يبنى العلاقة الطيبة بينهم وبين الآخر. وبالمقابل، فإن الشخص الذي يجد من يستمع إليه يصبح أكثر استعداداً لسماع الرأي الآخر. ومن المفيد أن نسأل الآخرين رأيهم في كيفية حل المشكلة التي يراد للتغيير أن يحلها. وعلى هذا النحو قد يدرك الأشخاص الذين يعارضون خياراً معيناً أنهم لا يملكون البديل الأفضل. وعندما يحصل هذا الإدراك يكونون عادة أكثر استعداداً لقبول ما اقترحه رئيس القسم. أو من جهة أخرى، ربما يكون الرئيس نفسه مستعداً للتعاون معهم في تطوير خطة عمل أفضل. ورغم أن هذه المقاربة تستغرق وقتاً إلا أنها الأكثر احتمالاً في تحقيق النجاح وفي ضم الآخرين إلى الركب. من المراجع الجيدة في التعاطي مع مقاومة التغيير كتاب بعنوان:

Beyond the Wall of Resistance لمؤلفه Rick Maurer الصادر عام (1996)، كما أن ساندرا تشلدن سوف تناقش مقاومة التغيير في الفصل الثالث من هذا الكتاب حيث تقدم أيضاً بعض المقترحات للتعاطي مع هذه المقاومة.

وفي ما تبقى من فصول هذا الكتاب يناقش المؤلفون التحديات الكبرى التي ينبغي على رؤساء الأقسام التصدي لها خلال العقد القادم من السنين، لكن المهم أن يتذكر هؤلاء الرؤساء دوماً نموذج كوتر وخطواته الثمان وهم يقودون عملية التغيير في أي من المجالات المذكورة. ورغم أن موضوعات الفصول مختلفة إلا أن الاستراتيجيات الناجحة متشابهة. وفي حال فشل أي مشروع للتغيير، من المفيد أن نتأكد ونتحقق فيما إذا أهملت خطوة واحدة أو أكثر من خطوات هذا النموذج أو ما إذا لم نشبعها دراسة وتفكيراً. ليس ضرورياً اتباع المراحل كلها وفق تسلسل ورودها في النموذج، بل ربما يكون من الضروري تجاوز إحدى المراحل، أو قد يلزم العودة إلى الوراء قليلاً في محاولة لاكتشاف ما إذا أهملت بعض الخطوات. فالتغيير تحدٍ، وعلينا أن نتذكر دوماً أن التغيير رياضة جماعية.

والناس قد يقبلون التغيير على مضض، يتخذون منه الموقف السلبي، أو قد يقاومونه أو ربما يساعدون في صنعه. والقادة التحويليون هم الذين يرسمون المسار الذي سيتخذه التغيير، أما الوكلاء فيقبلون به سلباً. ورؤساء الأقسام الذين يقودون فرق العمل، وبالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، يتوقعون التغيير في أقسامهم ويفكرون بالمستقبل ويكوّنون الرؤية المشتركة والمعاني الجديدة لأقسامهم ثم يطورون الالتزام والملكية لهذا الواقع الجديد.

المراجع:

- Center for Human Resource Management Studies Staff. CHRMS Strategic Plan, Attachment A. Unpublished document. Madison, N.J.: Fairleigh Dickinson University, 1994.
- Deal, T. E., and Key, M. K. Corporate Celebration: Play, Purpose, and Profit at Work. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

- Green, M. F. Transforming Higher Education: Views from Leaders Around the World. Phoenix, Ariz.: American Council on Education and Oryx Press, 1997.
- Kanter, R. M. "Change-Master Skills: What It Takes to Be Creative." In R. L. Kuhn (ed.), Handbook for Creative and Innovative Managers. New York: McGraw-Hill, 1988.
- Rotter, J. P. Leading Change. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1996.
- Lucas, A. F. "Strategies for a Team-Building Intervention in the Academic Department." Journal of Staff, Program, and Organization Development, 1988, 6(1), 21-32.
- Lucas, A. F. "Redirecting Faculty Through Organizational Development: Fairleigh Dickinson University." In J. H. Schuster, D. W. Wheeler, and Associates, Enhancing Faculty Careers. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Maurer, R. Beyond the Wall of Resistance. Austin, Tex.: Bard Books, 1996.
- Schmidt, P. "States Increasingly Link Budgets to Performance." Chronicle of Higher Education, July 24, 1998, p. A26.

للمزيد من الاطلاع:

- Bunker, B. B, and Alban, B. T. Large Group Interventions: Engaging the Whole System for Rapid Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

- Dolence, M. G., and Norris, D. M. Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.
- Jacobs, R. W. Real-Time Strategic Change: How to Involve an Entire Organization in Fast and Far-Reaching Change. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.
- Karr, D. K., Hard, K. J., and Trahan, W. J. Managing the Change Process: A Field Book for Change Agents, Consultants, Team Leaders, and Reengineering Managers. New York: McGraw-Hill, 1996.
- LaMarsh, f. Changing the Way We Change. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995.
- O'Toole, J. Leading Change: Overcoming the Ideology of Comfort and the Tyranny of Custom. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Senge, P., and others. The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations. New York: Doubleday, 1999.
- Tushman, M. L., and O'Reilly, C. A. III. Winning Through Innovation: A Practical Guide, to Leading Organizational Change and Renewal Boston: Harvard Business School Press, 1997.

التعاطي مع مقاومة التغيير

بقلم ساندرا إ. تشيلدلن

يعلم الجميع أن التغيير عملية يمكن القيام بها، سيما وأننا نشهد مبادرات من أجل التغيير على مستوى أقسام الكليات تطلق سنة بعد أخرى. ويعلم الجميع أيضاً أن عملية التغيير ليست بالأمر السهل، وهذا ما يعرفه جيداً رؤساء الأقسام في الكليات، ولعلهم يعرفونه أكثر مما تعرفه الغالبية العظمى، لما يتمتعون به من أدوار فريدة في نوعها. عندما تطرح فكرة التغيير لأول مرة داخل القسم يتعين على الرئيس أن يروج لمصالح زملائه في القسم. وعندما تطرح هذه الفكرة خارج القسم تتحصر مسؤولية رئيس القسم في الحصول على دعم القسم كله. وفي معظم الأحيان تتضمن عملية التغيير إضافة المزيد من المهام إلى جداول مكتظة بالأعمال والمزيد من المسؤوليات وازدياد حمل الشغل. وقلما تحمل مثل هذه المبادرات بدائل لمهام قائمة. وغالباً ما تكون الأولويات محاطة بالغموض وبعيدة عن الوضوح. وكثيراً ما تطرح أسئلة من نحو هل يلقي الأساتذة مكافآت إن شاركوا في هذه المبادرات؟ وهل الأنشطة والمسؤوليات السابقة لم تعد على ذات القدر من الأهمية؟ وهل يفهم الجميع أهمية هذه المبادرة؟ ومثل هذه الأسئلة وهذه الأمور تطلق المناقشات حول سبب صعوبة التغيير. وهنا يشعر رئيس القسم أنه واقع تحت ضغط شديد وقد تبدو مشاركته في معظم المبادرات الجديدة وللوهلة الأولى وكأنها نوع من تعذيب النفس.

في ضوء ما تقدم يعرض هذا الفصل إلى رؤساء الأقسام حزمة من المعرفة والمهارات واستراتيجيات التدخل علها تساعد على إطلاق عملية التغيير والتغلب على مشاعر اللامبالاة ومقاومة التغيير، وفي الوقت نفسه التعامل مع النزاع الذي لا بد أن يظهر بسبب التغيير.

الرئيس همزة الوصل

هناك مبادرات وتغييرات عديدة قيد التنفيذ حالياً في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، وهي جميعاً ذات طبيعة متشابهة أو مشتركة. فالانفجار السكاني بدأ يمد أذرعه إلى هذه الجامعات، في حين وصل الأساتذة المتقدمون في السن إلى مرحلة التقاعد أو يستعدون للتباطؤ في العمل. وقد تحدثت آن فيرين Ann Ferren عن هذا الوضع في بحثها الصادر عام 1998 بعنوان *Considering Senior Faculty Retirement*، فتقول إن الأساتذة الجدد القادمون ليحلوا محل أولئك الأساتذة يختلفون عنهم اختلافاً كبيراً من حيث الجنس والعرق والخلفية الثقافية وحتى القيم، وهم من الأعماق يشكلون تحدياً للناموس التاريخي لما يعنيه كون المرء أستاذاً في الجامعة، وما يعنيه كون المرء عضواً في هيئة القسم. فكان لزاماً أن يأتي من يحل محل أولئك الأساتذة المتقدمين - وهم الأساتذة الثابتون في الجامعة الذين كانوا عبر تاريخهم قادة مجالس الجامعة والمتطوعين من تلقاء أنفسهم للنهوض بمهام تنمية المجتمع وطرائق الحكم، يتجاوزون في أعمالهم نداء الواجب. بيد أن استبدالهم هذا يقتضي صلاحيات من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات والرؤساء. وهنا يجد رؤساء الأقسام أنفسهم قد وقعوا بين المطرقة والسندان، مطرقة جماعة الأساتذة المستجدين وسندان جماعة الأساتذة المتقدمين. لهذا ينبغي على الأساتذة المتقدمين أن يفكروا بالانفلات من عقالهم وتعليم وتدريب الأساتذة الشباب كيف ينخرطون في هذه الأدوار الهامة، وعلى كاهل رؤساء الأقسام يقع عبء تشجيعهم على القيام بهذا التدريب.

تدور معظم الصراعات الدائمة في أية مؤسسة حول تلك الطبيعة المتغيرة في عضويتها. والأقسام الجامعية ليست بمعناى عن هذه الصراعات، لاسيما وأنها باتت الآن تضم في عضويتها أعداداً أكبر من النساء والأقليات. ولذلك يتعين على رؤساء الأقسام في نهاية المطاف أن يتحققوا من أي تحاملات عند الانتقاء أو التوظيف أو الترقية وعن تلك الأساليب الماكرة المتبعة في استثناء بعض الجماعات. وينبغي لهم أيضاً أن يحترموا الاختلافات في الأسلوب ومنهجية العمل وحل المشاكل وكذلك التباينات في القيم، وأن يدعموها ويشجعوها. فالرؤساء مسؤولون عن الحفاظ على التوازنات في التمثيل داخل أقسامهم، ومسؤولون أيضاً عن الدفاع عن المواقف والسلوكيات وتشكيلها بحيث تكون تعددية وتضم الجميع. وقد تناول يوجين رايس هذه الأمور مطولاً في بحثه بعنوان (1998) Making a Place for the New American Scholar. روبرت بيلاه Robert Billah (في كتابه الصادر عام 1997) يذكرنا بأن التغييرات في العضوية داخل الجامعات لا تقتصر فقط على تغييرات من حيث الجنس والعرق، بل يذهب في محاورته هذه إلى ما هو أبعد من ذلك، ويناقش الصراعات الطبقيّة والثقافية المتزايدة في الجامعات هذه الأيام. ويقول إن التنوع المتزايد في عضوية الأقسام الجامعية سوف يعكس في مرحلة معينة تلك الصراعات المتجذرة في المجتمع حول الجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والخوف من المثل homophobia وإن لم تكن هذه المشاكل وحدها تكفي، فلننصف إليها طبائع التغيير في الجسم الطلابي في سائر أنحاء البلاد. لقد شهدت الكليات والجامعات مؤخراً إقبالأً على التسجيل من الطالبات يفوق أعداد الطلاب الذكور، كما أن الفئة العمرية التقليدية للطلاب المسجلين لم تعد هي الغالبية العظمى، فالصفوف الدراسية يملأها الطلاب الأكبر سناً، وطلبة لهم مهن يعملون فيها بكامل أوقات الدوام أو بشكل جزئي، حيث لا يملكون الدعم المالي لمتابعة تحصيلهم الجامعي دون الاقتراض.

الطبيعة الجمعية في مبادرات التغيير

من المبادرات الأخرى على الصعيد الوطني والمتضمنة تجارب ذات طبيعة مشتركة أو متشابهة تلك التي تضع رئيس القسم في موقف عصي يتعذر الدفاع عنه وذلك بإضافة المزيد إلى مهامه وواجباته من خلال ابتكار أعمال أخرى له ولهيئة المدرسين. وعلى سبيل المثال، لوحظ وجود تحول كبير بنقل التأكيد من عمل الأساتذة، أي التعليم إلى عمل الطلبة وهو التعلم. وإذا نظرنا إلى هذا التحول نظرة جادة نجده ينطوي على أثر بالغ القوة في دور هيئة التدريس، وفي نظرتهم إلى طريقة اكتساب المعرفة، وإلى الطريقة التي يعرفون بها ما إذا كان الطلبة يتعلمون حقاً.

من هذا المنطلق تضمن جدول أعمال المؤتمر الوطني للتقييم المنعقد عام 1998 برعاية الرابطة الأمريكية للتعليم العالي، تحت شعار "هندسة التغيير: المعلومات هي الأساس" بنداً يصف الجامعات بوصف جديد. ويعطي الأساتذة مهمة جديدة، حيث خاطب الجامعات قائلاً: "كونوا مهندسين وابتكروا أفضل البيئات التعليمية للطلبة". وهناك مبادرات أخرى تضمنت إعادة ترتيب أولويات الأساتذة وأدوارهم ومكافآتهم، بما في ذلك إجراء مراجعة لما بعد تثبيت الأساتذة وتطوير ترتيبات بديلة للتوظيف. ولعلنا نجد المزيد من التفاصيل حول هذه التغييرات في كتاب:

Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems, 1997

لمؤلفه ريتشارد شيت Richard Chait، وكتاب Two Faculties or One? The Co-

nundrum of Part-Timers in a Bifurcated Workplace (1997) لمؤلفته جوديث

غابا Judith Gappa. بالإضافة إلى أوراق العمل التي تقدمها فإن بعض المؤسسات

تقدم أيضاً معاهد وأكاديميات تلتقي فيها فرق التخطيط المؤلفة من أساتذة

وإداريين، وبعض الطلبة أحياناً في اجتماعات مكثفة تمتد لأسبوع من الزمن خارج

ال الحرم الجامعي.

ويشكل كذلك هذا الدفع الهائل من التكنولوجيا وتأسيس الجامعات الافتراضية أمثلة أخرى لهذا التغيير، فباتت أوراق المحاضرات الصفراء شيئاً من التاريخ. ولعل أفضل ما يوضح هذا الأمر تلك الكتب الصادرة حديثاً والتي تتحدث عن التحولات في التعليم العالي، والهادفة إلى مد يد العون إلى الجامعات والكليات في انتقالها إلى ما يعرف بعصر المعرفة. (Apps, 1994 Harvey and Knight, 1996, Rendon and Hopc, 1995) ومن جملة ما قيل في هذا الإطار ما جاء في ذلك العدد الصادر في أيار/مايو من النشرة التي تصدرها الرابطة الأمريكية للتعليم العالي AAHE Bulletin والذي يسلط الضوء على أمثلة موثقة قدمها ثيودور مارشيز Thc-odore Marchese عن التنافس الأكاديمي في مجال التعلم عن بعد، وكانت بعنوان:

Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Post-secondary Marketplace? حيث يشير إلى أن العديد من الأقسام الجامعية تقدم مواد دراسية عن طريق الانترنت، وإلى تأثير الأساتذة والطلبة في التعليم بتلك الأطراف التي لديها إمكانية الوصول والتواصل الإلكتروني فيما بينها.

إلا أن قوى التغيير العاملة داخل جدران الأكاديمية لا يمكن عزلها عن الضغوط الآتية من وراء تلك الجدران. ففي ما يقرب من عقدين من الزمان تعرضت الأكاديمية إلى أزمة حادة بخصوص صورتها العامة. وما كان يعد ذات يوم من أفضل المهن- ونقصد بذلك كون المرء أستاذاً جامعياً- بات الآن موضوع أحاديث الازدراء والسخرية. وما حصل في عقد الثمانينيات من القرن العشرين فيما يتعلق بأمن العمل وتلك التسريجات الكبرى من الأعمال، جعل الوظيفة مدى الحياة للأساتذة ورؤساء الأقسام تبدو في نظر عامة الناس أمراً يخلو من العدل والانصاف وفي كثير من الأحيان بعيداً عن متطلبات مجتمع يتغير سريعاً.

واللافت في هذا الصدد أن الأساتذة والإداريين في الكليات والجامعات قد أحرزوا شيئاً من النجاح في تعاملهم مع أجندات التغيير الحالية. لكن المؤسف أن الاستجابات لها قد ظهرت على شكل تبدلات تدريجية، نجم عنها إضافة مهام

وأعباء جديدة للمسؤوليات والبرامج المكتظة للأساتذة ورؤساء الأقسام، فلا بد إذن لهذا النموذج الجماعي أن يستبدل بنموذج تحويلي يقتضي إعادة النظر بأدوار ومسؤوليات كل فرد، وبالطريقة التي ينبغي بها تغيير الثقافة التي من خلالها يعمل كل فرد. وعندما يشغل رؤساء الأقسام أنفسهم في مبادراتهم الخاصة للتغيير، عليهم أن يأخذوا بعين الاعتبار مدى استعدادهم للسماح للاعبين الرئيسيين في عملية التغيير في إلغاء بعض مسؤولياتهم الحالية ليقوموا بمشاريع جديدة. وبدون هذا السماح، سوف ينظر الأساتذة إلى هذا التغيير - وهم محقون في ذلك دون شك - على أنه يأتي في إطار حمل من الواجبات متعدد الأولويات في بيئة تتغير جذرياً - وتكون النتيجة الحتمية عندئذ اللامبالاة أو المقاومة أو العداء المستحكم.

مبادئ التغيير التحويلي

يحدث التغيير التحويلي في أفضل صوره داخل قسم متعاون. وهذا ما يتحدث عنه إدوارد مارشال Edward Marshall (في كتابه الصادر عام 1995 ص4) حين يقول: "التعاون هو المرشح الأول ليحل محل التراتبية الهرمية في كونه المبدأ الناظم لقيادة وإدارة مكان العمل في القرن الواحد والعشرين". ولا يغرب عن بالنا ذلك التعريف الجديد لدور القائد في المؤسسة، فهو المدرب والمعلم والمدير المشرف، وليس الحاكم الأوتوقراطي أو صانع القرار الذي يتمتع بالكاريزما (Senge, 1990).

والتغير الهام من حالة الأمر والسيطرة إلى حالة التعاون المشترك يجلب معه تغييراً في السلطة والصلاحيات والأوضاع وصنع القرار. وهنا نجد دافيد وفرانك جونسون David and Frank Johnson يتبنيان الفرضية القائلة إن الجامعات تعتمد على بناء العلاقات، حيث يشيران: «الالتكال الاجتماعي المتبادل يكون في موقع القلب في التفاعل الإنساني. والتعاون كذلك في منزلة القلب في الجهود التي تبذلها الجماعات الصغيرة». (72). والأكاديمية سبقت المؤسسات جميعاً في ثقافتها الخاصة بطريقة الحكم المشترك. ومع ذلك، ثمة دروس وعبر يجب تعلمها لبناء ثقافة التعاون والعمل المشترك، التي تعد العنصر الجوهرى للتغيير التحويلي.

وعند وضع المبادرات الجديدة ينبغي على رؤساء الأقسام الأخذ في اعتبارهم ليس فقط ازدياد حمل العمل، بل وأيضاً المبادئ المعروفة للتغيير التي تنطبق مباشرة على أعمال القسم. وقد حدد والتر سايكس (1989) Walter Sikes الرائد في مجال تطوير المؤسسات وأحد الاختصاصيين في معامل ومختبرات التدريب الوطني National Training Laboratories، اثني عشر مبدأً أساسياً للتغيير في المؤسسات، نأخذ منها أربعة مبادئ لها علاقة مباشرة وسهلة التكيف مع احتياجات التغيير في الأقسام الأكاديمية.

1 لا نستطيع تغيير عنصر واحد فقط في المنظومة. من المؤكد أن يتفهم رؤساء الأقسام المفاهيم الأساسية التي تتضمنها نظرية المنظومات. ولتوضيح هذه النقطة نسوق مثالين، يتجسد المثال الأول في السؤال كم مرة شهدنا عملية شراء الحواسيب في الجامعات دون وجود دعم متواصل في الميزانية لأجل البرمجيات والتدريب والتطوير والدمج وأعمال الإصلاح والتغيير المتواصلة؟ وبالمثل، معظم الجامعات تهتم كثيراً بوضع خطط التقييم المطلوبة ذات الصلة باعتماد المدرسين. ولم يعد بمقدور الأقسام أن ترفع تقارير تقييمات الأساتذة والطلاب على أنها بيانات كافية للنتائج، إذ ينبغي على رؤساء الأقسام وهيئات التدريس فيها أن توسع إطار المعايير التي تعتمدوها. وفي كلتا الحالتين، يكون للمبادرات على مستوى الجامعة أثره الكبير في الأقسام كل على حدة.

2 سوف يقاوم الزملاء أي شيء يبدو كأنه عقاب. يقتضي التعاون التام من الأساتذة شعور كل واحد منهم بالحماس لمبادرات التغيير وأنهم يثابرون عليها. أما حين يحس الناس بالعقاب فإنهم يبذلون جهداً في المقاومة لا لزوم له. ومن المتوقع أن الشغل الإضافي الذي قد يقوم به الأساتذة عن طيب خاطر ومقابل مكافآت أساسية محدودة، سوف يتوقف نهائياً إن وجدوا أنفسهم منخدعين. والعقوبة قد تغير السلوك بشكل فوري، ويحتمل أن ينجم عنها عدوان طويل الأمد.

3 يولد التغيير دوماً التوتر. السلوك الإنساني أمر يمكن توقعه أو التنبؤ به. فنحن نؤسس لأنماط ومراحل متسلسلة من التفاعل. وسواء أكان التغيير إيجابياً أم سلبياً فإنه يولد التوتر حين تطور أنماطاً جديدة. وسوف يشعر أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على مجريات الأمور التي تحدث لهم بأعلى درجات التوتر. يتضح هذا المبدأ بجلاء عندما ينضم عضو جديد إلى القسم، فتتغير بشكل فوري دينامية الجماعة، ومع أن هذا العضو الجديد المرشح قد تم اختياره من الزملاء في القسم إلا أن قبول هذا العضو الجديد في هذه الدينامية يستغرق وقتاً ويوجد التوتر. وهنا ينبغي أن يساعد رؤساء الأقسام الأساتذة للحفاظ على الإحساس بالسيطرة والتحكم وعليهم تقديم الدعم وأنشطة إدارة التوتر.

4 المشاركة في وضع الأهداف ورسم الاستراتيجيات تضعف مقاومة التغيير. الفكرة الأساسية هنا هي إشراك جميع الأشخاص الذين يرجح أن يكونوا الأكثر تأثراً بمبادرة التغيير. وهذا يعني مشاركة الأساتذة في الاجتماعات الأولية لإعمال الفكر واستنباط الآراء، والسماح لهم بجمع البيانات وتحليلها لأجل صنع القرار وأن يكونوا محور صنع القرار الخاص بطريقة المضي في العمل.

وإلى جانب معرفة هذه المبادئ الأساسية، ثمة احتمال كبير للدعم إذا تم التزود بالمكونات الأساسية للتغيير الناجح، ألا وهي الإدراك العميق لتداعيات التغيير والمواءمة الصحيحة بين التغيير والقيم التي يؤمن بها أعضاء القسم. وسوف يلقي رؤساء الأقسام الدعم والتأييد إذا آمن أعضاء هيئة التدريس أن فوائد مبادرة التغيير جديرة، وإن عرفوا ما هو أثر التغيير في حياتهم بما في ذلك أنصبه عملهم وعلاقاتهم ومستوى التوتر.

مقاومة التغيير

جاء في معجم ويستر الجامعي، الطبعة العاشرة، تعريف المقاومة على النحو التالي: المقاومة هي اتخاذ موقف، أو بذل القوة في المعارضة. ونحن جميعاً نقاوم أو نكون هدفاً للمقاومة. ولا يمكن وصف هذه الحالة إلا بكونها غير سارة، ولو

جزئياً على الأقل. لماذا إذن لا تفتأ الأفكار والخطط الجيدة لأكثر المبادرات عقلانية التي ترتبط بأكثر الناس منطقاً وحسن طوية تلقى المعارضة وفي أغلب الأحيان الممانعة المكشوفة؟.

تناول ويليام برджер (William Bridges 1980) هذا الموضوع وتوصل إلى تمييز هام ومفيد. فهو يؤكد أن معظم مظاهر المقاومة ليست مقاومة التغيير، إنما هي مقاومة الانتقال من حال إلى حال. فهو يقول: «يحدث التغيير حين يبدأ شيء جديد وينتهي شيء قديم، وهو يحدث في لحظة زمنية معينة. أما الانتقال من حال إلى حال فلا يمكن تحديده زمنياً، ذلك أن ثمة عملية سيكولوجية تدريجية يعمل الأفراد والجماعات من خلالها في سبيل إعادة تكييف أنفسهم لكي يعملوا ويجدوا المعاني المفيدة للموقف المتغير» (P.17).

فالتغيير إذن حالة مواقف يبدأ ببداية جديدة أما الانتقال فهو حالة نفسية تبدأ مع نهاية أمر ما. والانتقال يعني التخلي عن مواقف سابقة وسلوكيات سابقة وأساليب قديمة في القيام بأعمال القسم. لكن عملية الانتقال هذه إن كانت دون إدارة قد تكون مصدراً رئيسياً لمقاومة أية مبادرة للتغيير، وربما تكون مفتاح فهم المقاومة حين لا يتوقعها رؤساء الأقسام. والحالة التالية توضح المقصود من هذه الفكرة.

اعتمد أحد الأقسام في جامعة رسمية كبرى مؤخراً مراجعات هامة جداً في المناهج الدراسية لبرامج شهادتي الماجستير والدكتوراه. واستغرق التخطيط لها سنة كاملة نجم عنه تأييد بالإجماع تقريباً من جانب هيئة التدريس والطلبة والموظفين. وبينما كانت الخطة الجديدة في مرحلة التطبيق كانت مفاجأة للجميع حين تعالت أصوات الاحتجاجات والتذمر في الأحاديث الجارية في ردهات الجامعة واجتماعات هيئة التدريس. وفي الوقت الذي كان الطلبة فيه يتلقون المعلومات حول المتطلبات الجديدة لهذه البرامج، كان الأساتذة في حال انتقال من المناهج القديمة إلى المناهج الجديدة. كانوا يعرفون جيداً أرقام المواد الدراسية القديمة، ومعظمهم يعرف

محتويات المادة الدراسية القديمة، وصار الطلبة يسألون عن المواد المحدثّة أو التي هي في طور التصميم. وهنا أحس الأساتذة أنهم محبطون لعدم قدرتهم على إجابة الطلبة عن أسئلتهم. وإذا عدنا إلى النموذج الذي قدمه بريدجز، فإن البداية الجديدة -أو المنهج الدراسي الجديد في هذه الحالة- هي الخطوة الأخيرة. وتبين في الجلسة الاستشارية أن الأساتذة لم يتخلوا بعد عن البرنامج القديم، حيث يقدم في الفقرة التالية عينة لهذا الموقف:

«حسناً، كان ذلك يعرف بالمقرر Conflict 613 لكن الرقم الجديد للمقرر هو Conflict 713 وذلك أنه بإمكان طلبة درجتي الماجستير والدكتوراه أن يأخذوه. وهو الآن ثلاث نقاط فقط بدلاً من أربع نقاط، لكنني لا أدري ما الذي حذف منه، وما الذي تغير. كان شرطاً أساسياً، لكنه لم يعد كذلك. وعوضاً عنه يمكنك أن تختار ما بين هذه البدائل الأربعة - أظن، آه، لا أدري. إني أكره هذه التغييرات الجديدة. لا أدري ماذا أقول لك. كنت أعرف أن تغيير هذا المقرر ليس فكرة صائبة. حتى أنني لست واثقاً أن تغيير المنهج فكرة صائبة، لم يكن في المنهج القديم أي علة».

هذه المرحلة الانتقالية متوقعة وتستغرق زمناً ليس بالقصير وحتى تقبل الجماعة بهذه التغييرات الجديدة وتدمج الجديد بالقديم. وفي غضون ذلك، تُعد هذه المرحلة الانتقالية «المنطقة المحايدة» كما يدعوها بريدجز- أي عندما لا تزال الأشياء محاطة بالغموض ولما يدرك الناس حقيقة مشاعرهم إزاء التخلي عن القديم وقبول الجديد. بيد أن الاطمئنان إلى هذه المنطقة المحايدة يعد مفتاحاً للتغلب على المقاومة. والاطمئنان هنا يعني إعطاء الوقت الكافي للتغيير دون إغلاقه قبل أوانه. والاطمئنان أيضاً يعني التعايش مع هذا الغموض، لأن هذا التعايش قد يحول دون التخلي عن الخطة الجديدة أو انفلاتها. وهو أيضاً فرصة متاح للناس ليعملوا تفكيرهم الإبداعي حول إنجاح التغييرات المتوقعة. ولعل أفضل استراتيجية يمكن أن تتبع عند البدء بأي مشروع تغيير أن يفكر المرء بالأمور الانتقالية. فالانتقال له ثلاث

مراحل، المرحلة الأولى تمثل البدء بالتخلي عن القديم تتبعها مرحلة المنطقة المحايدة (أي ما بين القديم والجديد) ثم الانتهاء إلى بداية جديدة (أي مبادرة التغيير). وفي المثال السابق، بإمكان هيئة التدريس أن "تتهي" المنهج الدراسي القديم برواية قصص جماعية حول ما يعنيه كون المرء جزءاً من ذلك البرنامج. وبإمكانهم قضاء الشهور التالية وهم يتحدثون عن تجاربهم في صراعهم مع البرنامج الجديد، يتحدثون عما هو صالح، وما هو صعب، وما هو ناجح ومبتكر في تلك الاستراتيجيات المتبعة. وإلى أن يحين ذلك الوقت، لن يكون بمقدورهم أن يدعوا ملكية البرامج الجديدة لشهادتي الماجستير والدكتوراه، التي هي المرحلة الأخيرة من عملية الانتقال هذه وبداية التغيير الفعلي.

أوجه المقاومة

حين يكون المرء قادراً على معرفة متى تحدث المقاومة، بحيث ينظر إليها وكأنها عملية طبيعية بدلاً من رؤيتها علة من طرف واحد أو من كلا الطرفين، وبحيث يقدم الدعم للأساتذة ليعبروا بصورة مباشرة عما يقلقهم ويقض مضاجعهم، وبحيث لا يعد أياً من هذه الآراء هجوماً شخصياً عليه، فهذه كلها مفاتيح منها يبدأ المرء بالتدخل لمواجهة أية مقاومة. ففي بعض الأحيان ليس من السهل أن يعرف المرء متى تكون المقاومة موجودة ذلك أنها في الأعم الأغلب تكون جيدة التخفي. ومن العسير معرفة تلك الوسائل غير المباشرة للتعبير عن المقاومة لأنها تبدو عقلانية ومنطقية. هذه الاستراتيجيات غير المباشرة يدعوها بيتر بلوك (1981) Peter Block «أوجه المقاومة» التي غالباً ما يخطئ المرء بقراءتها، ومع ذلك فهي قوية جداً وتمنع المرء من المضي قدماً في مشروعه. بيد أن رؤساء الأقسام ذوي الخبرة والتجربة يجدون هذه الأوجه مألوفة لديهم وهم يسترجعون خبراتهم في أذهانهم، يعرفون أن: «الأساتذة قد يطلبون المزيد من التفاصيل قبل أن يظهروا استعدادهم لدراسة المبادرة، أو قد يواجهون رئيس القسم بتفاصيل لا لزوم لها، ولا علاقة لها بالمبادرة، أو ربما تكون عسيرة الفهم. أو ربما يذكرون بعض المشكلات الحقيقية مثل الوقت

-لا سيما وأن مطالب جمة مفروضة عليهم- أو ربما يتحدثون عن كون التغيير المقترح غير عملي، ولماذا لن يكتب النجاح في قسمهم هذا، أو مع هؤلاء الطلبة". ومن الأوجه الأخرى لهذه المقاومة حالة مستمرة من الفوضى والارتباك بعد توضيح هذا الاقتراح لمرات عديدة، أو تحويل الموضوع لجدل فكري وطرح النظريات المتنوعة عنه، وإبقاء النقاش في مرحلة غير قابلة للتطبيق. وربما تطرح هيئة التدريس الكثير من المشكلات المتعلقة بطرق ومنهجيات التعليم بما في ذلك أسئلة تدور حول ما الخطأ في جمع البيانات وفي البيانات ذاتها وفي تحليل البيانات الذي كان أساساً للتغيير.

ولكن في أعماق جذور المقاومة توجد قضايا ذات علاقة بالسلطة والسيطرة والضعفاء. فرؤساء الأقسام لديهم سلطة الموقع، والتسلسل الهرمي لا تزال سائدة في القسم رغم أن الأكاديمية مغرقة في ثقافة الحكم المشترك واتخاذ القرارات بإجماع الرأي. فإن اتخذ الأساتذة موقف المعارضة، وكان الرؤساء جائرين في تسلطهم، فمن المرجح أن يشعر الأساتذة بأنهم لا حول لهم ولا قوة، وأنهم الضحية الضعيفة، فيكون سلوكهم على هذا النحو. وبالتالي يحتمل أن يشعر الرؤساء بالاستياء، وبأن عقاباً أنزل بهم. ولهذا كله وقع مألوف وغير سار. وعند هذه المرحلة من المحتمل أن ينشب الصراع المكشوف. فيشعر الفرقاء جميعهم بالعجز والتغرب والفوضى.

وحين يتدخل الرئيس في هذا الوضع فله أن يشجع أعضاء القسم على الدخول في حوار حقيقي، وأن يخرجوا بقدر ما يستطيعون من أدوارهم وأن يوضحوا القضايا موضع النزاع ويتعرفوا على ما هو مطلوب. فالسماح للجميع ليقولوا ما يفكرون به دون أي رد انتقامي أمر جوهري للبدء في أية عملية ترميمية.

مستويات المقاومة

تتحدث المؤلفات التي كتبت حول حل النزاعات عن إطار "متداخل" لفهم موقع النزاع ومصادره. والإطار المتداخل أيضاً يفيد في فهم المقاومة. وربما يتسبب النزاع والمقاومة في أحد مستويات الكلية أو الجامعة عن أجزاء أخرى من الكلية

أو الجامعة ويتأثر بها بكل تأكيد. يعني النموذج المتداخل بالنسبة لرؤساء الأقسام ما يلي: الأفراد داخل القسم يعملون أيضاً داخل الكلية أو الفرع وداخل الجامعة (وربما تكون الجامعة منظومة لجامعات عدة) وداخل الأكاديمية الأكبر أي داخل فرع من فروع المعرفة أو الاختصاص والتعليم العالي عموماً. ويمكن أن تكون المقاومة متداخلة في أي مستوى من هذه المستويات. ومع أن أحد المستويات قد يكون «موقع» المقاومة القسم العلمي. مثلاً إلا أنه ليس بالضرورة مصدر المقاومة.

ورؤساء الأقسام عادة يواجهون المقاومة على مستويات ما بين الأفراد وعلى المستوى الشخصي ومستوى القسم بأجمعه (وهذا ما سنعرضه بالتفصيل لاحقاً). ومع ذلك فإن في المناخ الحالي للتغيير الأكاديمي مصادر للمقاومة أيضاً على المستويات العليا. وأحد أمثلة هذه المقاومة تدهور الصورة العامة بنظر الجميع لدور الأكاديمية في المجتمع وفائدتها له. وهنا يكون مصدر المقاومة الميدان العام، ولكن ربما يكون موقع هذه المقاومة في قضايا شخصية ذات علاقة بالهوية. ومن الأمثلة الشائعة الأخرى المقاومة لمبادرات التقييم على صعيد الجامعة لأغراض الاعتماد. وهنا يكون مصدر المقاومة لجنة الاعتماد لكنها تظهر للعلن لدى أعضاء القسم.

المستوى الشخصي الداخلي للمقاومة

يملك بنو البشر قدرات فيزيولوجية وسيكولوجية رائعة للحفاظ على صحتهم. لكن هذه القدرات تتعرض أحياناً لبعض التحديات وبخاصة أثناء فترات التغيير الكبير. فتتطور بعض أشكال هذه المقاومة الشخصية الداخلية، ويجد رؤساء الأقسام أنفسهم في مأزق محاولة فهم هذه الاستجابات التي يرجح أن تكون متباينة ومتعددة بقدر عدد أعضاء القسم. من هذه الاستجابات الشائعة المرض وآليات الدفاع. وهنا قد يجد الرئيس نفسه بحاجة للبحث عن تدريب ماهر في العلاقات البشرية، أو ربما يسعى للاستعانة باستشاريين من الخارج في محاولة لتخفيف هذه الأصناف من الحواجز.

يقدم لنا إدغار شين Edgar Schein في كتابه (الصادر عام 1990) طريقة مفيدة للتفكير في الاستجابات الفردية التي تتعدى كونها آليات للدفاع. يصور المفهوم الذي عرضه والمعروف باسم «المرساة أو المرتكز المهني» ظاهرة تحدث داخل كل واحد فينا وتجمع في ثناياها إحساسنا بكفاءتنا وأهليتنا، وتوجهاتنا نحو أعمالنا والقيم التي لا يمكننا أن نتنازل عنها. يعتقد شين أن معظم أصحاب الاختصاص والمهنيين يسترشدون بمرساة واحدة مهيمنة تربطنا بقوة إلى ما هو هام جداً ويحمل قيمة كبرى لنا ويعتبر جزءاً أساسياً من صورتنا الذاتية.

أجرى شين دراسة ممتدة طولانياً شملت خريجي معهد سلوان للإدارة Sloan، واستخلص منها أن الأحداث الحقيقية في التاريخ المهني لهؤلاء الخريجين كانت واسعة التباين، إلا أن الأسباب التي عللوا بها اختيارهم لأعمالهم وأنماط مشاعرهم تجاه أعمالهم كانت متاغمة إلى حد كبير. وبعد أن أجرى بضع مئات من المقابلات مع خريجي الكليات حول تاريخ حياتهم المهنية في مراحل متعددة، استنتج نحو ثمانية أصناف من «ركائز المهنة»، وهي:

- الكفاءة الفنية/ الوظيفية.
- الكفاءة الإدارية العامة.
- ذاتية القرار/الاستقلال.
- الأمن/الاستقرار.
- الإبداع المماثل لرجال الأعمال.
- خدمة/التفاني للقضية المبدأ.
- التحدي البحث.
- أسلوب الحياة.

وأساتذة الجامعات، مثلهم مثل غيرهم من ذوي الاختصاص، لديهم «ركائز» فردية تعكس أي ضعف في هذه الأصناف التي ذكرها شين. إلا أن عملية التأهيل الاجتماعي ليصبح المرء صاحب اختصاص أكاديمي فهي تؤيد بقوة ضعف الركيزة «ذاتية القرار/ الاستقلال» التي وضعها شين (1990 P.26) على النحو التالي:

«يكتشف بعض الأشخاص ومنذ المراحل الأولى من حياتهم العملية أنهم لا يحتملون الالتزام بما يفرضه الآخرون من قواعد وإجراءات وساعات عمل ونوع اللباس وغير ذلك من الأعراف والتقاليد التي تنشأ من أي نوع من المؤسسات. وعند هؤلاء رغبة شديدة ومسيطرة، وبغض النظر عما يعملون، لفعل الأشياء بطريقتهم الخاصة، وبالسرية التي يحدونها لأنفسهم للإنجاز وضد معاييرهم الخاصة. فهم يجدون الحياة داخل المؤسسة شديدة التقييد، بعيدة عن العقلانية، وتتدخل في حياتهم الخاصة، لذلك يفضلون اختيار مهن أكثر استقلالية ووفق شروطهم الخاصة».

لذا فمن المتوقع أن تحصل المقاومة عندما يطلب إلى الأساتذة من ذوي الركيزة ذاتية القرار/ الاستقلال أن يكونوا جزءاً من مبادرات التغيير على مستوى القسم أو الكلية. عندئذ يكون أول استجابة لهم أن التجاوب مع التغيير سيصرف انتباههم عن أجندتهم الخاصة.

أما العنصر الثاني المهم في هذه المقاومة فهو التعريف الذي يؤمن به الأستاذ الجامعي لما يعنيه له أن يكون صاحب اختصاص علمي (انظر Rice, 1996)، فالهويات الاختصاصية بالغة التعقيد وتنطوي على قضايا تمس «موضع السيطرة»، وبصورة خاصة فيما له علاقة بأصول أي تغيير. والمصدر الأكثر احتمالاً للمقاومة الشخصية الداخلية كما ورد في لائحة رايس هو حاسة الزمن عند الأستاذ، ومن

«يملك» الزمن الخاص به. لذلك فالحوار المفتوح حول الأثر الذي يتركه التغيير في حياتهم سوف يتيح للأساتذة من ذوي "مواضع السيطرة الداخلية" الفرصة ليبينوا اهتماماتهم ويوضحوها.

المستوى الشخصي البيني للمقاومة

إن السلوك الأكثر شيوعاً للمقاومة على المستوى الشخصي البيني الصراع بين الأفراد داخل القسم، ذلك أن تقرير ما إذا كان التدخل مهماً، ومتى يكون هذا التدخل إنما هو نداء صادر عن اجتهاد وتقدير. وهنا يمكن القول إن إطلاق عملية التغيير قد يكون مبرراً لعودة الصراعات الشخصية البينية داخل القسم التي لم تحسم. لذلك قد يكون من المفيد إشراك صانعي السلام، وهذا يعني أن يقوم أحد أعضاء القسم بدور الحليف الموثوق، ويعمل بمثابة همزة وصل بين الزميلين، وخلف أبواب مغلقة في معظم الأحيان، يستمع ويؤيد ويرعى ويقدم مداخلات من فريق ثالث. صانعو السلام غير الرسميين هؤلاء يقدمون الدعم ويساعدون في إعادة تأطير الأمور ويعينون الزملاء في فهم كيف يفسر كل فريق تلك الحادثة أو الحوادث. ورئيس القسم يملك السلطة الرسمية للقيام بهذا الدور، كما يمكن لأعضاء آخرين في القسم ممن ليس لديهم قاعدة تفاضلية للسلطة أن يكون لهم شيء من النفوذ على هذا المستوى غير الرسمي.

وعندما يوجد جدل خلافي بين الأفراد ينبغي أن يتهيا رؤساء الأقسام أن لأي تحد قد يتهدد الصورة الذاتية للزملاء، وأن يقترحوا إجراءات تنقذ ماء الوجه. فقد وجد بيرت براون Bert Brown (ص278 من كتابه الصادر عام 1977) أن إنقاذ ماء الوجه أمر جوهري حين ينبغي للزملاء «أن يقاوموا التخويف غير الجدير بغية حماية أنفسهم من فقدان احترام الذات والموافقة الاجتماعية التي عادة تتجم عن الإذعان غير المبرر لهذه المعاملة». فقد يعلن الزملاء في ظل ظروف التخويف صراحة أنهم لن يعاملوا بهذه الطريقة. لذلك فإن حفظ ماء الوجه هو ما يجب أن

يفعله رئيس القسم في سبيل دعم صورة أستاذ الجامعة على الصعيدين العام والخاص. ومن أساليب القيام بهذا العمل الحديث مفصلاً عن دور الأستاذ أو تأكيد علاقته مع القسم وتواؤمه معه. وبالمثل فإن التعرف على الأعضاء الذين يملكون مهارات صنع السلام والوقوف إلى جانبهم يساعد في بناء اللحمة والترابط على المستوى الشخصي البيني في القسم.

مستوى المقاومة داخل القسم

قد يظهر السلوك المقاوم على المستوى الداخلي للقسم صراعاً مدمراً، وبخاصة حين يبعد الانتباه عن الأمور أو الأنشطة الهامة أو ربما يخرب المشاعر الحسنة عموماً داخل القسم. وهذا النوع من الصراع يحطم الترابط ويكون سبباً في استقطاب الأعضاء ويخلق الفتوة، وبالتالي يجد رؤساء الأقسام أمامهم أعضاء لا يظهرون التعاون والانفتاح والمشاركة الصادقة. والخلافات غير المحسومة في القيم التي يتمسك بها الزملاء في القسم قد تعود للظهور ثانية، وربما تشتد، القنوات وتعمق فيما يتعلق بمن المصيب ومن المخطيء. والذي يدعو للقلق في هذه المرحلة ظهور سلوك قد يندم المرء عليه فيما بعد.

لذلك، ينبغي لهذه المقاومة داخل القسم ألا تكون هدامة. بل إن هكذا مقاومة يمكن أن تكون محفزة لتشجيع المناقشات الصريحة للموضوعات، وتفسح المجال لاستجلاء ما لدى الأعضاء جميعاً من هموم واهتمامات وقيم واحتياجات. وقد تكون أيضاً بمثابة فسحة يطلق الأعضاء فيها العنان لمشاعرهم وبحيث لا ينجم عن ذلك سلوك عدائي، وبإمكانه أيضاً أن يزيد من مشاركة القسم حين تمثل هذه المشاعر تنوع الاهتمامات وتحدد المشاكل حين ظهورها وتحسمها. وفي الوقت عينه نستطيع أن نبني قوة ترابط الأعضاء وثقتهم ببعضاً وتدعم التواصل الصحيح فيما بين أعضاء القسم. ولكي تحصل هذه النتيجة المنشودة، يكون دور رئيس القسم بالغ

الأهمية، إذ ينبغي له أن يخلق وسائل التعبير عن النزاع وأن يؤطر المقاومة بطريقة محفزة لكي يشرع في حوار حقيقي داخل الجماعة. وقد يساعد في إنجاز هذه النتيجة بعض أعضاء القسم من الذين يملكون مهارات ممتازة في مثل هذه العملية.

تصعيد المقاومة لتصبح صراعاً مكشوفاً

من المهم توقع الصراعات المحتملة حين تظهر المقاومة. لذلك ينبغي أن تكون لدى رؤساء الأقسام الوسيلة التي تكفل التعاطي مع هذه الصراعات، ابتداءً من استراتيجيات غير رسمية للمصالحة والتفاوض والتوسط وانتهاءً بالخطوات الرسمية المتضمنة التدخل القضائي. وابدأ هذا الجهد بطرح أسئلة من نحو: ما القضية؟ وما المناخ المحيط بها؟ ومن هم الأشخاص ذوو العلاقة؟ وما هي قصصهم مع هذه القضية؟.

حين تنشأ الصراعات، تعرّف عليها وحددها واعترف بوجودها. ومع أن معظم الناس ينزعون إلى تفصيل نموذج التفادي والاجتباب- آملين بأن الصراع سوف يتلاشى ويضمحل مع مرور الزمن- إلا أنه من المهم جداً لرؤساء الأقسام أن يسموا الأشياء بأسمائها حين تبرز، فهذا الأسلوب يبين للجميع أنهم يدركون وجود الهموم وأنهم مهتمون بتقديم العون. وقد يكون مهماً أيضاً لهؤلاء الرؤساء أن يفكروا بطلب العون من طرف ثالث، لعله يكون صانع السلام في القسم أو وسيطاً ومفاوضاً من داخل أو خارج القسم.

وسوف يجد رؤساء الأقسام في بعض الأحيان أن المقاومة قد تصعدت حين تكون مبادرة التغيير قيد الدراسة، وقد لا تستثني منهم أولئك الرؤساء من ذوي التفكير الراجح الذين لديهم أفضل المعلومات حول سبل إدارة المقاومة. وعندما لا تجدي الإجراءات الوقائية نفعاً يصبح من الأنسب اتباع استراتيجيات التدخل المكشوف. ففي أي تصعيد للمقاومة توجد مراحل التنبؤ بها بقدر ما توجد مصادر للصراع. ومن المفيد في وضع استراتيجية التدخل معرفة مرحلة الصراع ومصدر هذا الصراع معاً.

يبدأ الصراع عادة حين يكون لدى الفرقاء تصورات خاطئة، أو حين يلجؤون إلى أساليب إرجاع الأشياء إلى مصادر معينة، فيتحركون باتجاه الالتزام الشديد بمواقفهم الخاصة. فقد يقولون مثلاً، ها هم يعودون من جديد. لا تفتأ هذه الإدارة تفرض علينا أشياء جديدة وإضافية إلى أعمالنا، وهو مجرد الانشغال بالعمل. وعلينا أن نصمد.

ومثل هذا النوع من الكلام يتبعه عادة إبداء النصيح حول ما ينبغي لرئيس القسم أن يفعل (وآلا يفعل)، مثل قولهم: «فلندع إلى اجتماع نخلص فيه إلى وضع دراسة موقفية تذكر أسباب عدم جدوى هذا الأمر. لقد سرنا على هذا الدرب سابقاً وآن الأوان ليتركونا وشأننا».

وقد ينجم عن هذه المنهجية وقوع الجميع في شرك من الأحابيل حيث ينفق أعضاء القسم الكثير من الوقت والجهد والموارد، وهم منغلِقون على أنفسهم في محاولة منع الجماعة من المضي قُدماً فيما عزموا عليه أو تحليل المشكلة لتسوية عدم المضي. والرد العاطفي لمثل هذه المواقف إثارة أو عدوان، يتمثل بالتهكم أو الروح العدوانية، وإلقاء الدعايات أو البحث عن كبش فداء. وعند هذه المرحلة يشعر الفرقاء أن ثمة ما يبرر لهم إيذاء من آذوهم، من خلال سلوكيات متبادلة غالباً تتصف بالخسة، وينتهي بهم المطاف إلى تشكيل تحالفات -على نحو "نحن ضد هؤلاء".

يذكر كريستوفر مور Christopher Moore (1996) وزملاؤه في CRD Asso- ciates خمسة مصادر محتملة للصراع ويصفون السلوك الذي يغلب أن يظهر عند تصعيد المقاومة. وهذه المصادر هي صراعات العلاقات ومشاكل لها صلة بالقيم، وصراعات تتعلق بالبيانات المتوفرة، ومشكلات في المصالح وأخيراً الظروف الخاصة بالبنية والهيكلية. وحين يستمع الرؤساء جيداً إلى الأسلوب اللغوي والاستعارات والمجازات في تلك القصص التي يرويها الفرقاء الذين أصابهم الظلم والإجحاف يستطيعون الخروج بتقييم جيد إلى حد ما حول المصدر المهيمن للصراع. تكمن فائدة هذا التحليل في أنه يتيح للرؤساء اعتماد الأسلوب المناسب للتدخل. فمثلاً،

الصراعات القائمة على مشاكل ذات صلة بالقيم تعكس الاختلافات في المعتقدات وفي الثقافة ووجهات النظر العالمية. ولا يحتاج الرؤساء إلى المزيد من البيانات الدقيقة. بل هم بحاجة لأن يفهموا كيف ينظر الفرقاء إلى الموقف. وبالمثل، تحدث الصراعات المتعلقة بالبيانات بسبب عدم وجود معلومات كافية ومتكافئة. وهنا ينبغي للمداخلة أن تقدم بيانات ذات صلة بدلاً من التركيز على تحسين العلاقات.

استراتيجيات التدخل

لا يوجد زمن محدد لظهور المقاومة، فقد تظهر في أي لحظة أثناء مناقشة مبادرة التغيير. لكنها تقتضي الانتباه الفوري لها، وإلا فسوف تتصاعد سريعاً. وفي هذا الصدد يملك الرؤساء خيارات متعددة. يستطيعون اجتناب الموقف برمته (وهذا خيار يفضلته الكثيرون، إلا أنه ليس دوماً خياراً ناجحاً). وقد يستخدمون الأسلوب القسري، إلا أن هذا الأسلوب قد يزيد العداوة داخل القسم، وفيما يلي بعض هذه البدائل المفيدة:

أشكال خاصة وغير رسمية للتدخل في الصراع:

غالباً ما نجد الاستراتيجيات الخاصة وغير الرسمية لا تلقى حقها من التقدير لجهة جودة عمل الحفاظ على القسم حين تحدث. وعندما يشرك الرؤساء بعض الآخرين ويقدمون لهم الدعم في الأحاديث الخاصة التي تجري خارج غرف الاجتماعات، وفي عملية بناء التحالفات التي تحدث حول مآدب الغداء، وحين تسنح الفرص للتعبير عن الهموم، يمكن القول إن التدخل بخصوص المقاومة قد بدأ. ولا تنسى أن جلسات الثثرة في القاعات والمشاورات خلف الأبواب المغلقة تفسح المجال للزملاء لتشكيل التحالفات التي لا تنتهي في معظم الأحيان إلى نزاع وإنما إلى التفتيت والتعبير عن الغضب الدفين. وتقيد في هذه الحالة المهارات والخصائص الشخصية لصناع السلام غير الرسميين في القسم، فإن قبول هؤلاء الأشخاص

بالاحترام وكانوا يتمتعون بالنزاهة والشفافية في دوافعهم، وإن أظهروا مهارات جيدة في التواصل والعلاقات البينية، يكون بمقدورهم إعادة بناء الثقة، وتوفير البيئة الآمنة للأعضاء حيث تتاح الفرصة لقول الحقيقة.

وسواء أنجزت أم لم تتجز هذه المرحلة غير الرسمية على الصعيد الفردي أو الجماعة الصغرى، أو إن استطاع الطرف الثالث المدعو أن يسهل الحديث بينهم أو أجرى مفاوضات، أو توسطاً أكثر رسمية، فإن هذه الجهود سوف توفر للفريق الذي يشعر بالظلم قدراً كافياً ومهماً من ضبط النفس، ذلك أنه حين يلجأ الرؤساء إلى اتخاذ القرارات الإدارية ويستعينون بالمحامين وبأعمال قسرية ينتقل موضع السيطرة عند المرء الذي يتحكم بسلوكه من الذات إلى الشخص الآخر. إلا أن هذه التكتيكات تقتضي العمل المدروس جيداً وربما يحتاج رؤساء الأقسام إلى الاستعانة بالمستشارين القانونيين للجامعة. فالتصدي للصراعات في مرحلة مبكرة وإتاحة الفرص لحل المشكلات وإبعاد العامل الشخصي عن هذا العمل من معوقات معرفة الحلول للهجوم وبأدنى درجة ممكنة من التدخل الخارجي.

استراتيجيات قائمة على المصالح

وضع «برنامج التفاوض» التابع لكلية الحقوق بجامعة هارفارد أساساً لحل النزاعات تحمل بذور التطور المستقبلي. يؤكد هذا البرنامج على أهمية مساعدة الفرقاء في إعادة تأطير النزاعات بحيث تبتعد عن الهجوم الشخصي وتقترب من مصالح الأفراد. تكمن فائدة هذا البرنامج لرؤساء الأقسام أنه يغير طريقة التفكير في النزاع، لا سيما وأن استراتيجيات الإنهاء باللائمة وتقرير من هو الأكثر قوة تستخدم في كثير من الأحيان. لكن منهجية برنامج المفاوضات تسعى للتوفيق بين مصالح الفرقاء (مثل احتياجاتهم ورغباتهم وهمومهم ومخاوفهم). والاستراتيجيات القائمة على المصالح تبحث عن السبل التي تقلل من علاقات القوة وتسعى للحفاظ

على قوانين النظام وتركز في الوقت نفسه على محاولة معرفة مصالح الناس وبالتالي الانتقال إلى حل المشكلة. ولا يخفى على أحد أن إيجاد الأرضية المشتركة هي الاستراتيجية الهامة.

التغلب على الصراع المكشوف والمتواصل

تقضي الاستراتيجيات غير الرسمية، نظرياً، إلى عودة الزملاء إلى الركب ليعملوا جميعاً بتعاون وثيق. ولكن قد يطلق رؤساء الأقسام مبادرة للتغيير مدفوعين بالحاجة إلى تبديل منهجية العمل لأن المنهجية الحالية لم تؤد النتيجة المنشودة. إن كانت الحالة على هذا النحو فهناك خطوات تحليلية تمهيدية ينبغي اتخاذها قبل الشروع في التغيير حيث يعنى التحليل بكل من البنية والعملية. تتضمن هذه البنية جملة المعتقدات والمواقف والصور التي يحملها كل زميل عن الآخر. وهنا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يضعوا في تصورهم بنية جديدة تهدف إلى تغيير العلاقات العدائية القائمة. ولعل هذا التصور يشتمل على إيجاد سبل معينة لتعاون الزملاء في مشاريع فرق عمل، وتعديل المهام في أنصبة عملهم والسماح للأعضاء بالعمل بصورة مستقلة، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرار... إلى ما هنالك.

أما العملية فتأخذ في اعتبارها مصالح وأنشطة الفرقاء ذوي المصلحة كافة المناصرون منهم والمعارضون عبر فترة طويلة من الزمن. وفي هذا الإطار يحدد كريستوفر ميتشل Christopher Mitchell (في كتابه الصادر عام 1996) عدداً من العناصر الأساسية لمعالجة عملية الصراع فيما يتعلق بالنزاعات العسيرة. ومع أنه يوجه خطابه إلى الصراعات الإقليمية التي تتسم بالعنف والتي لم تجد لها حلاً، مثل الصراعات المستحكمة في أفغانستان وبوروندي والشيكان وسريلانكا، إلا أنه من المهم أن نلاحظ أن هذه المفاتيح التي يقدمها يمكن أن تنطبق أيضاً على الحروب داخل الأقسام الجامعية والصراعات الطويلة التي تبقى كالنار تحت الرماد تنتظر فرصة أخرى - وفي هذه الحالة لوجود تغيير مفروض - لتطل برأسها وتأتي بالعمليات العدائية المكشوفة إلى مقدمة مسرح الأحداث.

فإن وجد تاريخ طويل للنزاع داخل القسم، يصبح من الضروري لرؤساء الأقسام اللجوء لعملية طويلة المدى كي يكون التغيير دائماً. لكن هذه العملية تقتضي الصبر والمثابرة، وأحد عناصرها الهامة إشراك أصحاب المصلحة كافة. وأولهم الفرقاء الذين يشعرون بالظلم والإجحاف، أما العناصر الأخرى فقد تمتد لتشمل الطلبة والموظفين وأعضاء الأقسام الأخرى الذين يطالهم الصراع. كما أن التحليل الخاص بأصحاب المصالح هؤلاء سوف يحدد المستويات كلها ذات العلاقة بالصراع داخل القسم. لذلك ينبغي عند البحث عن حل أن نأخذ في اعتبارنا التغييرات المتعلقة بالبيئة مثل التعاون في وضع الأهداف والمشاركة في الرؤية الاستراتيجية. وقد لوحظ تزايد في عدد الأقسام التي تستعين بـ «مؤتمرات البحث المستقبلي» (كما جاء في كتاب Emery and Purser, 1996، وكتاب Weisbord, 1993، وكتاب Weisbord and Janoff, 1995 باعتبار أنها مداخلات مفيدة من أطراف عدة يشترك فيها أصحاب المصلحة جميعاً).

والى جانب هذه التغييرات في البنية، ينبغي أن تحدث عمليات عديدة، وعلى مستويات متعددة لكي نضمن نجاح التغيير الكلي الشامل. لذلك يحتاج رؤساء الأقسام إلى العميد والرئيس أو نائب الرئيس إلى جانبهم كما يحتاجون أيضاً إلى رؤساء الأقسام الآخرين، أو رؤساء الفروع الأخرى. ويحتاجون أيضاً لحشد التأييد من الأساتذة والطلبة والموظفين في القسم. ولأن حل الصراع عملية تفاعلية، ينبغي أن يأخذ رؤساء الأقسام في حساباتهم ذلك الألم الذي تخلفه عملية التغيير. وإن لم يأخذوا في اعتبارهم الألم الذي يشعر به الأساتذة، تبقى المشاعر الدفينة خفية وتخرج للعلن في أزمت لاحقة.

يحثنا ميتشيل (Mitchell, 1996) على العمل من أجل استبدال "ثقافة الانتقام" المتواجدة في الصراعات الممتدة طويلاً - وفي هذه الحالة النزاعات الدائمة في القسم - بـ "ثقافة المعاملة بالمثل"، ذلك أن بقاء الأمور دون حل لفترة من الزمن يعني أن زملاء يحملون على الأرجح الكثير من المعاناة. وهذا يقتضي حداً معيناً من

الصفح والغفران يكون جزءاً مكماً لأي حل. وللانتقال إلى ثقافة المعاملة بالمثل لا بد من وجود قبول مشترك للمسؤولية عن الماضي والإقرار بأن ثمة أخطاءً وأضراراً قد وقعت، ولا بد أن يتبع ذلك اعتذارات متبادلة. ولكي تحصل المصالحة الحقيقية من الضروري الابتعاد عن الحديث حول من هو المخطيء والتحرك نحو محاولة إيجاد أرضية جديدة مشتركة.

حل النزاعات ليس غاية وتنتهي بل هو عملية متواصلة. وعندما تطلق مبادرات التغيير يتوقع حصول الصراع. لكن المداخلات تتيح لرؤساء الأقسام المضي قدماً بفهم أفضل بأن المقاومة وربما الصراع المباشر سوف يحدث مستقبلاً. وعندما يكون لدى الزملاء خبرة بحل مثل هذه النزاعات وينتقلون إلى الجانب الآخر من مشاعر العنف يبدو التغيير أقل إخافة للآخرين ويمكن تأطير النزاع ليكون حواراً صادقاً ومنعشاً حول الاختلافات. فالتغيير أمر صعب، لكنه عمل متواصل أيضاً. وبغية تخفيف هذه الأعباء ينبغي على رؤساء الأقسام أن يمعنوا التفكير في المبادرة التي يطلقونها برمتها وفي أثرها على الأفراد والجماعات عموماً. ولا ننسى أن إشراك جميع الأفراد ذوي الصلة منذ البداية يزيد من فرص نجاح المبادرة. فالتغيير يعيد النشاط والحيوية للقسم. كما أن اللجوء إلى وسائل مبتكرة في إدارة اللامبالاة والمقاومة والصراع المباشر هي من بعض الفوائد الجانبية السارة لهذا العمل.

المراجع:

- Apps, J. Leadership for the Emerging Age: Transforming Practice in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Bellah, R. N. "Class Wars and Culture Wars in the University Today: Why We Can't Defend Ourselves." *Academe*, July-Aug. 1997, pp. 22-26.

- Block, P. *Flawless Consulting*. San Diego: Learning Concepts and Universities Associates, 1981.
- Bridges, W. *Transitions: Making Sense of Life's Changes*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1980.
- Brown, B. R. "Facing-Saving and Face-Restoration in Negotiation." In D. Druckman (ed.), *Negotiations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1977.
- Chait, R. *Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems*. AAHE New Pathways Working Paper no. 3. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1997.
- Dolence, M. G., and Norris, D. M. *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century*. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.
- Emery, M., and Purser, R. *The Search Conference: A Powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Ferren, A. S. *Senior Faculty Considering Retirement: A Developmental and Policy Issue*. AAHE New Pathways Working Paper no. 11. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1998.
- Gappa, J. M. *Two Faculties or One? The Conundrum of Part-Timers in a Bifurcated Workforce*. AAHE New Pathways Working Paper no. 6. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1997.

- Harvey, L., and Knight, P. Transforming Higher Education. Bristol, Pa.: Open University Press, 1996.
- Johnson, D. W., and Johnson, F. P. Joining Together: Group Theory and Group Skills. (6th ed.) Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon, 1997.
- Marchese, T. "Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Postsecondary Marketplace." AAHE Bulletin, 1998, 59(9), 3-7.
- Marshall, E. M. Transforming the Way We Work: The Power of the Collaborative Workplace. New York: American Management Association, 1995.
- Mitchell, C. "Conflictos Cronicos: Claves de Tratamiento" [Intractable Conflicts: Keys to Treatment?]. Paper presented at the VI Jornadas Internacionales de Cultura y Paz, Gernika, Spain, Apr. 22-26, 1996. Available upon request from Christopher Mitchell, Institute for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Moore, C. The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Rendon, L., Hope, R., and Associates. Educating a New Majority: Transforming America's Educational System for Diversity. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. AAHE New Pathways Working Paper no. 1. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1996.

- Schein, E. H. *Career Anchors: Discovering Your Real Values*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Seiige, P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Boubleday, 1990.
- Sikes, W. "Basic Principles of Change." In W. Sikes, A. Brexler, andj. Gant (eds.), *The Emerging Practice of Organization Development*. Alexandria, Va.: National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science; and San Biego: University Associates, 1989.
- Weisbord, M. R. *Discovering Common Ground: How Future Search Conferences Bring People Together to Achieve, Breakthrough Innovation, Empowerment, Shared Vision, and Community Action*. San Francisco: Berrett-Kochler, 1993.
- Weisbord, M. R., and Janoff, S. *Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities*. San Francisco: Berrett-Kochler, 1995.

تحويل الأقسام إلى جماعات تعلم منتجة

بقلم توماس أ. أنجلو

للإيضاح: لم يكن اختياري لكلمة التحويل في العنوان وفي مواضع متفرقة في هذا الفصل اعتبارياً. فالتحويل في نظري يرمز إلى تغيير نوعي على جانب كبير من الأهمية، وليس مجرد عملية إصلاح خرقاء، تعني بإضافة أشياء هنا وهناك أو نقل أشياء من مكان إلى آخر. لذلك، ومن منطلق هذا المنظور التحويلي، لا يحمل هذا الفصل أية فائدة تذكر للقاريء الذي يبحث عن حلول سهلة وبسيطة وسريعة، بل هو موجه إلى رؤساء أقسام لديهم رؤية، وإلى عناصر التغيير الذين لا يرضون بالوضع الراهن ولديهم قناعة أكيدة بأن أقسامهم تستطيع، بل ويجب عليها، أن تقدم التعليم بفاعلية أقوى، وتعطي تعلماً أفضل من الحالي، وترعى علماء ومنحاً دراسية ذات فائدة وأن تعمل بالأسلوب التعاوني. وهو في الوقت عينه موجه إلى رؤساء أقسام لديهم آمال كبار وواقعية، إلى أولئك الذين يدركون جيداً أن أية عملية تهدف إلى التحسين تقتضي سنوات من الجهد الدؤوب المستدام في ظل قيادة جيدة وذات بصيرة نافذة.

يبدأ الفصل بالحديث عن الجهود العديدة التي بذلت مؤخراً بهدف إصلاح الجامعات، التي رغم ما تشتمل عليه من حسن الطوية لم تنتج سوى النزر القليل نسبياً من التحسينات المنشودة. يشخص الفصل المشكلة ويقترح رؤية بديلة للأقسام الجامعية لتكون جماعات من العلماء تتعلم. ثم يناقش سبعة آراء تحويلية يقصد بها

أن تكون محورية في هذه الرؤية، كما يعرض سبعة إرشادات استتبطلت من البحوث لوضع هذه الآراء موضع التطبيق داخل الأقسام. من خلال هذه الآراء والإرشادات يؤكد الفصل في مساعدة الرؤساء على التفكير بشكل مختلف في التغيير ليكونوا أكثر فاعلية في تحقيقه.

ما إن ابتدأت الحركة الحالية لإصلاح التعليم العالي في منتصف ثمانينيات القرن الماضي حتى عمل الآلاف من رؤساء الأقسام على الترويج للتغيير تحت شعارات التقييم والتحسين المتواصل في جودته والتعلم النشط والتخطيط الاستراتيجي والتعلم عن بعد، وما إلى ذلك من التحسينات. وقد تغيرت أشياء كثيرة نتيجة هذه الجهود، ولا أحد ينكر أن تحسناً كبيراً قد طرأ على التعليم العالي. لكن الذي يدعو للاستغراب أننا نكاد لا نجد أمثلة مدعمة بالوثائق الملموسة تدل على مكتسبات هامة ودائمة في مجال تعلم الطلبة سواء على صعيد القسم أو المؤسسة عموماً. وليس بعيداً عن ذلك تلك الجهود المنظمة لتنمية الأساتذة الجامعيين والمبذولة عبر ما يقرب من ثلاثين عاماً مضت في سائر أنحاء البلاد والتي لم تثمر إلا نتائج متواضعة إذا كان مؤشر هذا النجاح حصول تحسن في جودة تعلم الطلبة.

والسؤال الذي يطرح نفسه لماذا لم نحرز المزيد من التقدم؟ ولماذا تبدو تلك الغالبية الكبرى من الجهود ذات القصد الحسن دون نتيجة تذكر أو دون تحسينات طويلة المدى في تعلم الطلبة؟ في معرض إجابته عن هذين السؤالين يقدم بيتر إيول Peter Ewell (ص3 من كتابه الصادر عام 1997) سببين اثنين، فيقول "لقد نفذت هذه الجهود «جهود التغيير» دونما فهم عميق لما يعنيه حقاً، «تعلم الأساتذة» وللظروف الخاصة والاستراتيجيات اللازمة لتشجيع ذلك. وهي «إضافة لذلك» وفي معظمها جرب تطبيقها بشكل تدريجي سواء داخل مؤسسة واحدة أو في كل المؤسسات. وفي هذا الفصل نضيف سبباً ثالثاً إلى هذين السببين، ألا وهو: معظم الجهود الأكاديمية للتغيير لم تعترف، ولم تتطرق، إلى الأسباب المشروعة عند الأساتذة لمقاومة التغيير. أو بعبارة أخرى، يخشى الكثيرون من الأساتذة بأن

محاولات زيادة الإنتاجية وتشجيع الممارسة ذات التركيز على التعلّم سوف تضعف مكانة الأساتذة وتؤثر سلباً في الحرية الأكاديمية، ولهذين الأمرين قيمة كبرى يعتد بها في الثقافة الأكاديمية.

وإن كان هذا التشخيص صحيحاً، فلن يحصل رؤساء الأقسام الذين يكرسون أنفسهم للمزيد من العمل - أي يفعلون المزيد من الشيء ذاته - على نتائج أفضل مما حصل عليه أسلافهم. بل ربما يكون الأوان قد حان للتفكير ثانية في - وربما استبدال- تلك الأفكار التقليدية بخصوص التغيير في الجامعات وإدخال التحسينات وفي تلك الاستراتيجيات المنبثقة عنها، إذا كنا حقاً نريد الانتقال من عملية إصلاح جزئي إلى التحويل الكامل.

افتراضات مهمة

فيما تبقى من الفصل يتركز الحديث على خمسة افتراضات مهمة. أولاً، يفترض أن الهدف المحوري، إن لم يكن الهدف الأول، للقسم الجامعي أن يقدم تعليماً عالي الجودة - ويقصد بذلك مساعدة الطلبة على التعلم بفاعلية واقتدار أفضل مما لو تعلموا وحدهم. وثانياً، يفترض أن القسم قادر على النجاح في تقديم تعليم عالي الجودة، وبالتالي انتاج تعلم عالي الجودة إذا اتفق الطلبة والأساتذة ورؤساء القسم معاً على هذا الهدف وعملوا جميعاً معاً في سبيل تحقيقه. وثالثاً، يفترض أن التعاون الفاعل في سبيل الأهداف المشتركة لا يزال دون المستوى المطلوب في معظم الكليات والجامعات وأن حصول هذا التعاون يقتضي حصول تحول في طريقة تفكير الطلبة والأساتذة معاً بأعمالهم اليومية، وتنفيذ هذه الأعمال. رابعاً، إنه يرى الأقسام الجامعية بأنها الوحدات الواعدة في هذا الإصلاح، وأن رؤساء الأقسام القادة الطبيعيين لتغيير ثقافات الأقسام. وخامساً، يؤكد أن جميع الأكاديميين جماعة يعرفون الكثير عن تحسين التعليم والتعلم والتعاون والتغيير في التعليم العالي، وأن الإرشادات المستندة إلى هذه المعرفة اعتماداً على البحوث والممارسة تستطيع أن توجه جهودنا نحو النجاح.

سبعة آراء في التحويل

يجمع هذا الفصل تنوعاً في الآراء والنظريات والمفاهيم والشروط والاستراتيجيات التي وردت في كتابات عديدة -منها ما هو عن الإدراك والتعليم العالي وعلم النفس وعلوم الإدارة. ويستخلص منها سبعة آراء في التحويل هي: التأويل الاجتماعي للمعرفة، والنماذج الذهنية ونموذج التعلم وإنتاجية التعلم وجماعات التعلم وأساتذة التعليم والتقييم. وإن أخذت هذه على محمل الجد فإن لها الإمكانية لمساعدتنا على تغيير نماذجنا الذهنية وممارساتنا الاعتيادية، وتساعدنا أيضاً في بناء رؤية تحويلية لتكون الأقسام الجامعية جماعات منتجة وأساتذة يتعلمون. والقسم المنتج، بحسب هذه الرؤية، هو ذلك القسم الذي يساعد الطلبة والأساتذة معاً في إنتاج تعلم عالي الجودة، وجودته ظاهرة للملأ. أما الجانب الخاص بالأساتذة في هذه الرؤية فيعبر عنه بوضوح إرنست بوير Ernest Boyer (في كتابه الصادر عام 1990، ص24) بقوله: «ما نحتاجه اليوم بصورة عاجلة نظرة أكثر شمولية لمعنى كون المرء عالماً» إن ذلك الإدراك بأن المعرفة تكتسب من خلال البحث، ومن خلال الجمع بين الطريفة والنقيضة، ومن خلال الممارسة ومن خلال التعليم وفي جماعة تنهل العلم يتعاون الطلبة والأساتذة معاً لتحقيق أهداف التعلم المشتركة ذات الأهمية البالغة (انظر 1997, p.3). (Angelo).

التأويل الاجتماعي للمعرفة

يرى أصحاب هذا التأويل، وببساطة التعبير، أننا نحن البشر نتعلم من خلال إنشاء وإعادة إنشاء تصوراتنا الذهنية للعالم، وليس من خلال تلقي ومحاكاة الانطباعات والمعلومات التي تردنا من العالم. وكما قال جان بياجيت Jean Piaget (1975) وكثيرون غيره، نحن عادة ننتزع المعلومات والخبرات الجديدة انتزاعاً، ونشوئها لنجعلها تتلاءم مع تصوراتنا الراهنة أو نرفضها رفضاً قاطعاً إن لم تتلاءم معها. ولعلنا نجد أصحاب التأويل الاجتماعي يتفقون في الرأي بأن المعنى يجري

إنشأؤه داخلياً إلى حد كبير، إلا أنهم يؤكدون بأن المعاني المشتركة التي يتم تأويلها وتداولها اجتماعياً ضرورية للتواصل بين بني البشر والمجتمع. وعلى هذا فإن المادة العلمية في الجامعة، بكل ما تتضمنه من المفاهيم المشتركة واللهجات والثقافات أهم مثال للمعرفة التي تم إنشاؤها وتأويلها اجتماعياً ثم يعاد إنشاؤها على هذا النحو باستمرار.

والنظرية التأويلية هي بلا منازع النموذج السائد للتعليم البشري في علم النفس التربوي هذه الأيام، كما أن القوة التحويلية لنظرية التأويل الاجتماعي حتمية التلازم مع رفضها لفكرة «انتقال المعرفة» التقليدية و«بنك» المجازات والاستعارات، ومتلازمة أيضاً مع التأكيد على أن المتعلمين يجب أن ينشئوا المعرفة والفهم في أنفسهم من خلال تفاعلهم مع العالم ومع سواهم من بني البشر - بما في ذلك الأساتذة والطلبة الآخرون والمؤلفون الأحياء منهم والأموات. (انظر الفصل السابع من الكتاب تأليف . 1986-Tarule-Goldberger-Glinchy). وهذا يعني بنظر الأساتذة أن يصبح الطلبة شركاء فاعلين في عملية إنشاء المفاهيم الجديدة والمشاركة ذات العلاقة أو تكييفها وتعديلها بدلاً من أن يقدموا للأساتذة نماذج ذهنية مستوردة ومسبقة الصنع يتبنونها في أعمالهم.

النماذج الذهنية

يقدم لنا بيتر سنج في كتابه The Fifth Discipline (1990, p.8) التعريف التالي للنماذج الذهنية، حيث يصفها بأنها «افتراضات وتعميمات أو ربما هي صور أو انطباعات ذهنية متأصلة وعميقة الرسوخ ولها تأثير قوي في طريقة عملنا لتغيير العالم وكيف نتصرف». ويؤكد أن بناء «مؤسسة للتعليم» يفرض علينا أن نتأمل ونظهر للعلن ونعيد النظر وفي بعض الأحيان نعيد تصميم تلك النماذج الذهنية الخفية (انظر 1990, PP.XIV,XV). وهذا يقتضي في مضمونه التحويلي أن نعمل على إزالة ذلك التأويل الاجتماعي من نماذجنا الذهنية الحالية قبل أن يحدث التغيير،

أما فيما له صلة بعالم الشركات يقول سنج: «إن العديد من التحليلات لأسواق جديدة أو الممارسات القديمة في المؤسسات تفشل في دخول حيز الممارسة لأنها تتضارب مع النماذج الذهنية القوية الكامنة ضمناً». (ص8). ولكن بالنسبة لرئيس القسم وكذا الحال عند معلّم الصف يعد الإقرار بوجود هذه النماذج الضمنية الكامنة وإخراجها للعلن الخطوة الأولى الضرورية على طريق عملية تعلم جديدة. ومثال ذلك، لا يزال المعلمون والطلبة يعتقدون في خفايا مشاعرهم أن التعلم يحدث بانتقال المعرفة -ولذلك منهم يواصلون اعتمادهم أسلوب المحاضرات البعيدة عن التفاعل بين المعلم والمتعلم.

أنموذج التعلم

يقول روبرت بار Robert Barr وجون تاغ John Tagg في مقالة (1995) كانت موضع دراسة ونقاش على نطاق واسع إن التعليم العالي في أمريكا يمر بمرحلة «تبدل في النموذج» أو هو تحول من نموذج «التركيز على الأساتذة والتعليم» إلى نموذج «التركيز على الطلبة والتعلم». وكما يرى «بار» و«تاغ» فإن الغرض الأول والرئيس من التعليم العالي -وبالتالي الأقسام الجامعية -في هذا النموذج الجديد يتمثل في إنتاج «التعلم» وليس تقديم «التعليم». ومن خلال انتقال التركيز من الوسيلة (أي التعليم) إلى الغاية المنشودة (أي التعلم)، يضع «بار» و«تاغ» تعريفاً جديداً للتعليم داخل غرفة الصف فيصفانه بأنه وسيلة واحدة فقط من عدة وسائل ممكنة لإنتاج التعلم.

يتضمن هذا الأنموذج للتعلم تغيراً جذرياً وانتقالاً من نماذج تعتمد الكم وعدد ساعات المقرر وعدد الأفراد في التعليم الجامعي بمرحلته الأولى إلى نموذج يعتمد نوعية التخصص والإتقان. وإذا نظرنا إلى المؤسسات على أنها مؤسسات تنتج التعلم، عندئذ تبدو التساؤلات حول مستويات إنتاجيتها في التعلم معقولة عوضاً عن التساؤل حول عدد الخريجين أو ما تقدمه من وحدات في البرامج الدراسية.

إنتاجية التعلم

لعبارة «إنتاجية» معان متعددة ومتداخلة (كما يقول Poulsen, 1995) أولها ذلك التعريف القائل «فعل الكثير بالقليل من التكلفة». غير أننا نقصد بإنتاجية التعلم في هذا الفصل الترويج للمزيد من التعلم والتعلم الأفضل والأعمق حسب الموارد المتاحة. وهذا بالتالي يقتضي أن نعمل بكلفة أقل وزمن أصغر قدر ما نستطيع ودون أن نضحى بجودة التعلم. ولكي يكون هذا العمل مفيداً يقتضي نموذج إنتاجية التعلم أن نعمل على تطوير أهداف واضحة ومعايير ومقاييس لإنتاج التعلم وكذلك الوسيلة المناسبة لتقييم وتقييس الناتج (انظر أيضاً كتاب John Stone, 1993).

جماعات متعلمة

رغم وجود تعاريف عديدة لعبارة «جماعات متعلمة» إلا أنها جميعاً تتركز حول رؤية الأساتذة والطلبة يعملون معاً وبشكل منتظم في سبيل أهداف علمية مشتركة. يجري التأكيد في هذه الرؤية على العمل التعاوني، بعيداً عن التنافس ويضطلع كل من الأساتذة والطلبة بأدوار جديدة غالباً ما تكون غير مألوقة لهم. وهنا ينتقل الدور الرئيسي للأستاذ من مجرد تقديم المضمون إلى وضع تصميم جديد لبيئة وتجربة التعلم ويكون مدرساً ومدرشاً خبيراً ومثالاً يحتذى للمتعلمين. وفي الجماعات المتعلمة يتغير دور الطلبة أيضاً. لن يكون الطالب ذلك المراقب السلبي نسبياً لعملية التعلم ومستهلكاً للمعلومات، بل سيصبح المشارك النشط في إنشاء وتأويل المعرفة والفهم (انظر Angelo, 1997 و Cross, 1998) وكتاب Tinto, 1997 وكذلك كتاب Gabelnick و MacGregor و Smith (1990).

أستاذية التعليم

رغم أن هذه العبارة كانت تشير أصلاً إلى صنف واحد فقط من أربعة أصناف من الأستاذية التي تحدث عنها Boyer في كتابه Scholarship Reconsidered (حيث الأصناف الثلاثة الأخرى هي أستاذية الاكتشاف والدمج والتطبيق) إلا أنها

سرعان ما أصبحت ترمز إلى رؤى واسعة ومتعددة لأدوار أساتذة الجامعات، بيد أن الجانب التحويلي لهذه الفكرة يتعلق بشيئين اثنين هما تّمين تشكيلة واسعة من الأنشطة (Rice, 1991) وإيجاد الوسائل الكفيلة بتقييم الإسهامات العلمية التي لا يمكن حصرها كما المطبوعات والمنح (انظر كتاب Glassick, Huber, and Macroff, 1997).

التقييم

ورد تعريف التقييم في كتاب كاترين بالومبا Catherine Palomba وترودي بانثا Trudy Banta (ص4، 1999) بأنه «الجمع المنظم للمعلومات المتعلقة بالبرامج التعليمية ومراجعتها واستخدامها لغرض تحسين تعلم الطلبة وتتميتهم». والجانب المركزي في هذا النموذج هو الاعتقاد بأن نتائج التعلم يجب اختبارها تجريبياً وأن المطالبات يجب أن تستند إلى الشواهد والأدلة. ألق نظرة واحدة على المطالبات غير المؤيدة بالقرائن التي تجدها في أية مادة علاقات عامة تابعة لأية كلية أو جامعة فتري كم بعيدة تلك المؤسسات عن هذا الهدف.

مبادئ إرشادية لتحويل الأقسام الجامعية إلى جماعات تعلم منتجة

استناداً إلى تلك الآراء السبعة التي تحدثنا عنها آنفاً تقدم الفقرات التالية سبعة مبادئ إرشادية عملية لرؤساء الأقسام لتحويل أقسامهم إلى جماعات تعلم أكثر إنتاجية، كما تقدم مقترحات معينة تفيدهم في كيفية تشجيع التعاون العلمي بين الطلبة والأساتذة بهدف تحسين التعلم.

المبدأ الإرشادي الأول - ابدأ ببناء الثقة المتبادلة: تخفيف الحواجز الاجتماعية والشخصية البينية أمام التغيير

معظمنا لا يعلم شيئاً عن القيمة الإيجابية والدائمة الكامنة عند أشخاص لا نثق بهم. لذلك فإن تشكيل جماعة تعلم منتجة في القسم يجب أن يبدأ من الثقة التي ينبغي أن تتواجد بين كل امريء وآخر وبرئيس القسم. وهذا صحيح أيضاً في العلاقات بين الطالب والطالب وبين الأستاذ والطالب. وأما القول بأن الحال ليست

كذلك في معظم الأحيان فسوف يجعل العديد من القراء يتسمون. ومع ذلك وبقليل من الجهد والوقت من الممكن خلق المناخ الإيجابي للتحسين في معظم الأقسام. والموارد المساعدة في ذلك موجودة. انظر على سبيل المثال الفصلين الثامن والتاسع من كتاب:

(1994) Strengthening Departmental Leadership حيث تقدم المؤلفة آن لوكاس Ann Lucas مقترحات عملية لبناء فريق العمل وإدارة النزاعات بمشاركة أساتذة اقسام. وانظر أيضاً الفصلين الثالث والثاني والعشرين من كتاب Teaching Tips، حيث يقدم ويلبرت ماك كيشي Wilbert McKeachie وزملاؤه أفكاراً مشابهة من أجل بناء جماعة غرفة الصف مع الطلبة.

وكخطوة أولى بسيطة في بناء الثقة -أي قبل الالتفات إلى المشكلات والمهام والأمور التي ينبغي حلها- حاول تسليط الضوء على الأشياء التي يحسن الأساتذة فعلها وبالتالي إشراكهم في الاستراتيجيات الناجحة. ولا يخفى أن تشجيع الأساتذة على تقديم مثال للتعليم الناجح يتيح لهم أن يقدموا أحسن ما لديهم وليبينوا أن الأستاذ في هذا القسم شخص يتمتع بالذكاء ولديه أفكار تسهم فيما هو خير للمجموعة كلها.

مثال: دروس نتعلمها من تعليم ناجح

توجيه: ليكن اهتمامك مركزاً على وحدة معينة، أو درس، أو مفهوم أو مهارة تعلّمها بشكل جيد، وضع هذه الخبرة في ذهنك، ثم كرس خمس دقائق لتسجيل الإجابات عن الأسئلة التالية، ثم ناقش المثال الذي اخترته مع زملائك في الجماعة الصغرى فيما لا يزيد عن ثلاث دقائق.

1 من أي مادة دراسية اخترت مثالك؟.

2 ما الذي كنت تحاول تعليمه تحديداً؟ أو بعبارة أخرى، ماذا كان الهدف الرئيسي الذي كنت تعلّمه؟.

3 كيف علّمته؟ أي ماذا فعلت تحديداً لتصل إلى النجاح؟.

4 كيف عرفت أن الطلبة قد تعلموا؟ أي كيف قيِّمت إنجازهم لهدفك؟.

5 أنت، بصفتك المعلم، ماذا تعلمت من هذه التجربة؟.

6 ما هو «الدرس الكبير» (المبدأ العام) الذي يوضحه مثالك فيما يتعلق

بالتعليم والتعلم الفعالين؟ أو بعبارة أخرى، لماذا تحقق النجاح لما فعلته؟

وكيف توضح هذا النجاح لمعلم مبتدئ؟.

بعد الإجابة عن هذه الأسئلة يتوزع أعضاء القسم في جماعات صغرى من خمسة إلى سبعة أفراد، يقوم كل فرد في الجماعة الواحدة برواية قصته/قصتها في ثلاث دقائق ويطلب إلى الجميع محاولة إيجاد أفكار مشتركة بين الأمثلة التي يطرحونها. ثم يعمل الجميع على استخلاص العبر من خلال مناقشة يشاركون كلهم فيها. يمكن إجراء هذا التمرين وإكماله في غضون نصف ساعة ولعل رؤساء الأقسام الطموحين قد يرغبون بالتقاط الأمثلة الجيدة وتوثيقها للعمل على نشرها بشكل موسع.

وعلى أي حال، ومهما كانت الوسيلة المتبعة، فإن المهم في الأمر الشروع بالاهتمام باحتياجات أعضاء هيئة التدريس ليشعروا بالاحترام والتقدير والأمان ضمن جماعة من الزملاء الجديرين والأذكياء وذوي القصد الحسن، وليس من خلال طرح المشاكل والجدال حولها.

المبدأ الإرشادي الثاني -ابن الدوافع المشتركة: العمل جماعة لتحديد الأهداف التي يجدر العمل لتحقيقها والمشاكل التي يجدر العمل على حلها- ودراسة التكاليف والمنافع المحتملة

بعد أن يتم التأسيس لمستوى عملي من الثقة المشتركة، يستطيع رئيس القسم الشروع في تطوير جدول أعمال مشترك لتحسين فاعلية عملية التعلم المشترك، لا سيما وأن معظم الناس يعملون بإنتاجية أفضل إذا كان لديهم أهداف يعملون من أجلها تكون واضحة ومعقولة وتحمل المعنى الشخصي المفيد. فالطلبة في موادهم

الدراسية والأساتذة في الأقسام يتحسن إنجازهم حين تكون أمامهم أهداف مشتركة لعملية التعلم. رغم أن الطلبة والأساتذة قد تكون لهم أهدافهم، إلا أنهم قلما يعرفون الأهداف بشكل واضح وقلما يدركون كيف تتوافق أهدافهم مع أهداف زملائهم، وأن أهدافهم قلما تركز على التعلم. فالأهداف لدى الأساتذة غالباً ما تركز على الأشياء التي يعلمونها دون التركيز على ما سيتعلمه الطلبة وكيف، وغالباً ما تتركز أهداف الطلبة على «النجاح في الامتحان». وحيث إن الأهداف هي التي تدفع وتوجه السلوك بقوة (انظر Stark, Shaw, Lowther, 1989) فإن التوصل إلى مجموعة من الأهداف المشتركة لعملية التعلم هي الخطوة المنطقية المتاحة في بناء جماعة تعلم منتجة.

توجد طرق متعددة لتحديد الأهداف (انظر على سبيل المثال الفصل الثاني من كتاب Palomba and Banta, 1999)، لكن المهم جداً أن يجد الأساتذة طريقة لوضع وتطوير أهداف مشتركة لعملية التعلم. ومن المفيد في هذا الصدد الاستعانة بـ The Teaching Goals Inventory الذي وضعته K. Patricia Cross بمشاركة Angelo and Cross 1993 وهو استبيان سريع وسهل التناول (غير مقيد بحقوق النشر) يساعد الأساتذة في تحديد الأهداف التعليمية الأكثر أهمية. وهناك طريقة أكثر بساطة تتمثل في الطلب من الأساتذة وضع لائحة تتضمن شيئين أو ثلاثة أشياء يرغبون تعلمها في السنة القادمة أو يرغبون التأكد بأن الطلبة قد تعلموها جيداً قبل التخرج ومن ثم محاولة معرفة الأهداف الظاهرة في هذه اللوائح هذه جميعها. ولكن مهما تكن الأهداف، فيجب أن تكون واضحة ومحددة وذات إطار زمني وذات جدوى، والأهم من ذلك أن تتمتع بأهمية خاصة إذا أريد لها أن تكون مفيدة ولكن، قد لا تكون الأهداف دوماً كافية لخلق الدافع عند الآخرين للتعلم. فقد يقول البعض إن لم يكن ثمة مشكلة في الوضع الراهن، فلماذا التغيير؟ وفي الوقت نفسه، ما كل المشاكل وحدها تشكل نقطة بداية نافعة. وكما يقول بيتر إيول Peter Ewell (في كتابه الصادر عام 1997، ص4): «يحدث القدر الأكبر من التعلم عندما تواجه الناس مشاكل محددة يمكن التعرف إليها ويريدون حلها ويكون بمقدورهم أن يحلوها».

وعلى أية حال، من المهم جداً ربط المشاكل وتأطيرها ضمن رؤية أكثر شمولية لأهداف مشتركة لكيلا تتبعثر الطاقات والموارد في جهود عديدة ومتنوعة لا تقضي إلا إلى القليل جداً من التحسين، أو لا تقضي إليه إطلاقاً.

فيما يلي تمرين فكري من ثلاث خطوات يمكن أن يستعين به الأساتذة والطلاب للتعرف على المشكلات الواعدة.

تمرين:

- 1 حالما تخطر ببالك مشكلة ما، دوّن على ورقة الحل الذي ترتأيه أفضل الحلول.
 - 2 بفرض أن الحل الذي اقترحتّه هو الحل المناسب، فهل تستطيع المجموعة أن تنفذه؟
 - 3 وحتى لو كان هذا الحل قابلاً للتنفيذ، هل ستختاره المجموعة؟
- إذا كانت الإجابة عن أي من السؤالين الأخيرين بالنفي، فمن المرجح ألا تكون المشكلة جديرة باعتمادها. أما إذا كانت الإجابة بالإيجاب، ابدأ بإجراء تحليل للتكلفة والمنفعة، ولو بشكل غير رسمي، لهذا الحل المقترح. وإني أنصح بإجراء تخمين تقديري للأنواع التالية من التكلفة قبل الدخول في المشكلة وهي: التكلفة لجهة الجهد والوقت البشري، التكلفة لجهة الموارد المالية، والتكلفة لجهة رأس المال السياسي، والتكلفة لجهة الفرص المتاحة، وهذا يعني ما هي المشاكل المهمة الأخرى التي لن تستطيع معالجتها أن سلكت هذا السبيل؟

المبدأ الإرشادي الثالث - ابن لغة مشتركة. تطوير فهم جماعي مشترك للمفاهيم الجديدة (النماذج الذهنية) اللازمة للتحويل.

رغم أننا جميعاً نتحدث اللغة الإنكليزية الاعتيادية، إلا أنه من المدهش أن نجد أننا في كثير من الأحيان لا نفهم بعضنا بعضاً. والواقع أنه حتى أولئك الذين تكون الإنكليزية اللغة الأم عندهم فهم يستخدمون لهجات منها خاصة بالعلوم المعرفية مثل البيولوجيا البيئية والدراسات الأدبية وعلم النفس الاجتماعي ويستخدمون «لهجة

خصوصية متميزة» قد تكون شخصية وفريدة في نوعها. لهذا يقتضي بناء رؤية مشتركة للتغيير التحويلي وجود نماذج ذهنية مشتركة ولغة مشتركة لتوصيف هذه النماذج واستعمالها. وهذا بدوره يتطلب بناء لهجة محلية مشتركة ضمن الجماعة أو على الأقل مفردات لغوية مشتركة. أو بعبارة أخرى، قبل أن يشرع الأساتذة بالتعاون المشترك فيما بينهم بأسلوب منتج يتعين عليهم أن يؤسسوا لقواعد ما يقصدون من بعض المصطلحات الهامة مثل «التعلم» و«الجماعة» و«التحسين» و«الإنتاجية»، و«التقييم». واتخاذ هذه الخطوة يتيح لهم أن يظهروا للعلن تلك النزاعات الخفية فيما بين النماذج الذهنية ليتمكنوا عندئذٍ من العمل عليها.

من الاستراتيجيات البسيطة للكشف عن النماذج الذهنية المختلفة أن نطلب إلى الأساتذة أن يصفوا ويحددوا خطأ ماذا يقصدون بواحد من المصطلحات الهامة والمحورية في أهداف القسم. ولنفترض أن هذا المصطلح هو «التقييم». اجمع هذه الإجابات وناقشها أو ارسم خارطة لها توضح للناظر إليها مجالات الاتفاق ومجالات الاختلاف. وسوف تجد أن لمصطلح «التقييم» دلالات متباينة عند الأفراد، فهو قد يعني اختبار المواصفة القياسية وتقييمات الطلبة للأساتذة، ووضع الدرجات والبحوث المؤسسية والزمن المهدور.

وبدلاً من التشكيك بصحة هذه التعاريف الموجودة مسبقاً اقترح اعتماد تعريف عملي إضافي مشترك، على طريقة ما يحدث في المعجم عند إضافة تعريف جديد لكلمة معينة، فهذه الاستراتيجية لا تقتضي أن يتخلى الأفراد عن نماذجهم الذهنية الحالية، لأنهم سوف يقاومون من يطلب إليهم التخلي عنها، بل إن كان ما تقتضيه أن يقرروا بوجود اختلاف بين المعاني التي يقدمونها ونماذجهم الذهنية من جهة وبين تلك التي لدى الأعضاء الآخرين في المجموعة من جهة أخرى، وبأنهم سوف يستخدمون النموذج المشترك في تعاونهم معاً.

المبدأ الإرشادي الرابع -ليكن ما ترسمه من الخطط عكسي الحركة ولكن عملك أمامي الحركة. اعمل باتجاه عكسي ابتداءً من الرؤية المشتركة والأهداف طويلة الأمد لتقرر النتائج والاستراتيجيات والأنشطة.

يقصد بعبارة رسم الخطط العكسي أن تبدأ بالغاية أو الهدف أو الرؤية الشمولية المرغوبة، ثم تقرر النتائج ذات الصلة والوسيلة المثلى لبلوغها. فمثلاً المناهج الدراسية العادية في القسم قد صممت بحركة نحو الأمام -أو على وجه الدقة بنيت بحركة نحو الأمام. ومعنى ذلك أن الأساتذة يقررون عادة ما هي المواد الدراسية التي يريدون تدريسها، وكيف يريدون تدريسها ويعدّدون يكوّمون كل ما لديهم من مواد دراسية ويحاولون أن ينشئوا الأساس المنطقي لجميع هذه المواد. غير أن غرانت ويفنز Grant Wiggins وجاني ماك تي Jany Mc Tighe (في كتابهما الصادر عام 1988، ص9)، يقترحان بديلاً لهذه الطريقة، أي عملية رسم الخطط عكسية الحركة وتتكون من ثلاث مراحل هي: «(1) تعيين النتائج المطلوبة، (2) تقرير الدليل المقبول، (3) التخطيط لخبرات وتعليم التعلم». إن التخطيط الرجوعي الذي هو أساساً النموذج ذاته المتبع في عملية التقييم والتخطيط الاستراتيجي، يفترض مسبقاً وجود الثقة المتبادلة والأهداف والنماذج الذهنية.

المبدأ الإرشادي الخامس - فكر واعمل بأسلوب تصنيفي منظم. حاول أن تتفهم فوائد ومساوي المنظومة الكبرى التي تعمل بداخلها وابحث عن الترابط والتطبيقات بينها وبين العوالم الأكبر.

يقول سينج Singe (في كتابه الصادر عام 1990/ص68): «التفكير بالنظم هو علم لرؤية الأشياء بكيائاتها. إنه إطار لرؤية العلاقات التبادلية بدلاً من رؤية الأشياء، وهو أيضاً إطار لرؤية أنماط التغيير بدلاً من رؤية «صور أو لقطات صامتة» الفكرة الرئيسة في قوله هذا تتمثل في كوننا جميعاً نعمل داخل أطر تؤثر في أفعالنا وتتأثر بها. وهذا الأمر شائع إلى حد ما . في الحياة الجامعية حين يعمل الأفراد أو أقسام

الكليات على صنع القرارات والتغييرات بشكل مستقل ينتهي بها الأمر إلى حدوث أزمات، أو ارتدادات تمتد وتكبر لتؤثر في المؤسسة الكبرى التي هم جزء منها. كم واحداً منا، على سبيل المثال، وجد حياته العملية اليومية تتأثر بشكل مفاجيء غير متوقع بالقرارات التي يتخذها مديرو تكنولوجيا المعلومات في الجامعة؟».

والأقسام العلمية، دون شك، منظومة داخل منظومة أكبر. وبالتالي توجد بعض الحدود لمقدار ونوع التغيير الذي يمكن للقسم الواحد أن يطلقه أو يحافظ عليه. ولناخذ لذلك مثلاً، قليل جداً عدد تلك الأقسام التي باستطاعتها الانتقال بمفردها نحو منهج دراسي نوعي يعتمد الضرورات الأساسية في الاختصاص دون أن يؤثر ذلك في احتمالات نجاح الطلبة.

يلحظ إيول Ewell في (كتابه الصادر عام 1997، ص6) أن التفكير بالنظم يقتضي أولاً التدقيق الشامل للسياسات والممارسات والسلوكيات الحالية والمتوقعة. ويقتضي أيضاً تحليلاً مفصلاً للقيم والمكافآت، ولطريقة دعمها وتبسيطها للتغييرات المنشودة. وثمة طريقة معينة للشروع بعملية التدقيق هذه تتمثل برسم مخطط لكل من هم داخل، وربما خارج، الجامعة، من الذين يشركهم القسم الجامعي، وبالتالي تقرير الأثر المحتمل للتغييرات المقترحة في كل كيان من هذه الكيانات. ويكفي في أغلب الأحيان وضع مقياس لأثر تلك التغييرات في كل شخص أو مكتب باستخدام القيم (3-) (أثر سلبي كبير، و(الصفري) (لا أثر إطلاقاً) و(3+) (أثر إيجابي كبير). ومن نظرة سريعة إلى توزيع هذه القيم ومجموعها تستطيع في التعرف مسبقاً على الحكمة من المضي قدماً واحتمالات النجاح.

المبدأ الإرشادي السادس - مارس ما تنادي به. استعن بما تعلمته بخصوص التعلم الفردي و المؤسسي لتتمكن من توضيح جهودك واستراتيجيتك.

إن أولئك الذين يعلّمون الآخرين بالقدوة ويعيشون الدروس التي يدرّسونها يتركون الأثر الأكثر ديمومة في نفوس المتعلمين. في هذا الإطار يقدم إيول Ewell في (كتابه

الصادر عام 1997، ص5) لائحة من ستة بنود مرغوبة جداً لتشجيع التعلم تتضمن «منهجيات يمكن للأساتذة الاستعانة بها لوضع نموذج لعملية التعلم». من هذه المنهجيات، مثلاً «اكتساب المهارة المهنية» (أو تعلم حرفة معينة من خلال العمل عند خبير) والممارسة تحت الإرشاد. ويقول أيضاً (في ص6 من الكتاب نفسه)، «يقتضي التغيير أن يتعلم الناس أدوارهم مجدد». مشيراً إلى أن الأساتذة لن يستطيعوا أن يبدلوا شيئاً في عملية التعليم والتعلم عند الطلاب إلا إذا تعلموا وغيروا سلوكهم ونماذجهم الذهنية.

وإذا نظرنا إلى البحوث التي أجريت حول تعلم أساتذة الجامعات نجد أن الجهد المثمر الذي يمكن أن يبذله العديد من الأقسام الجامعية يتمثل في تطوير المهارات الخاصة عند أعضاء هيئة التدريس ليعملوا بتعاون وثيق نحو أهداف مشتركة. أو بعبارة أخرى، تدريب الأساتذة على عمل الجماعة. وتبين خلاصات البحوث أن التعلم التعاوني هو واحد من أكثر المنهجيات المتاحة للتعلم بفاعلية. وحين يصبح الأساتذة أكثر مهارة في العمل الفريقي الفاعل لا يزدون في احتمالات نجاحهم في تحويل أقسامهم الجامعية فحسب، بل وأيضاً يعززون قدراتهم في مساعدة الطلبة ليتعلموا كيف يتعاونون بشكل فعال.

المبدأ الإرشادي السابع.- لا تفترض بل اسأل. اجعل الأشياء الضمنية معروفة واستخدم التقييم للتركيز على ما هو الأكثر أهمية.

إن التقييم في أصل معناه ليس أدوات قياس وأساليب في التحليل ، بل هو أولاً وقبل أي شيء آخر طرح الأسئلة الصحيحة والمناسبة. ومهما كان الأمر الذي يحاول الأساتذة تقييمه (تثمينه أو قياسه، أو الحكم عليه أو وضع درجات له وما إلى ذلك) فهو ذلك الشيء الذي يحتمل أن يوجه أولئك الذين يراد تقييمهم للمزيد من الانتباه إليه أو أن يفعلوا المزيد منه. وعلى هذا، فإن التقييم أداة شديدة القوة لتركيز انتباه وجهود أساتذة الجامعة. لكن الانتباه والجهد موردان محدودان، شأنهما في ذلك شأن الطاقة والوقت. لذا يتعين على الأساتذة أن ينبهوا لتركيز جهود التقييم على ما هو الأكثر أهمية فقط وإلا فسوف يبددون تلك الموارد الثمينة.

وفي الوقت نفسه، بإمكان الوسائل التي بها يجري تقييم الأساتذة والطلبة العمل على الترويج للتغيير، أو منع حصوله من خلال التأثير في دوافعهم وحظوظهم. أدركت مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم -Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching- ذلك الدور المفتاحي للتقييم في الجهود المبذولة للتغيير، وأقرت بأن الأقسام الجامعية والمؤسسات المهتمة بتطبيق التوصيات الواردة في كتاب Boyer بعنوان (1990) Scholarship Reconsidered تحتاج إلى إطار عملي لتقييم أستاذية التعليم. وهذا الإطار، كما ورد في كتاب Scholarship Assessed (تأليف Glassick, Huber, and Macoff 1997) مفيد لجميع رؤساء الأقسام الذين يعتزمون إجراء التغيير. وعلى القدر ذاته من الفائدة كتاب بعنوان Effective Grading (تأليف Barbara Walvoord and Virginia Anderson 1998) الذي يتحدث عن إحداث التحويل في تقييم وتثمين عمل الطلبة.

وهذا الحديث يقودنا ثانية إلى المبدأين الإرشاديين الثاني والرابع، حيث أشرنا إلى أنه يتعين أن يقرر الأساتذة أولاً ما أهدافهم المشتركة الرئيسة، ثم يحددوا كيف يعرفون مقدار ما أنجزوا منها، وعندئذ فقط يحسمون أمرهم بخصوص الطرائق والأساليب التي يتبعونها في التعليم والتقييم. ومن خلال هذه العملية، بالطبع، يمكن الكشف عن الخلافات الضمنية وسوء التفاهم المستتر بالاستعانة بطرائق التقييم التي تقرر طرح أسئلة تجعل ما هو ضمني معلناً. وبعد أن يعمل القسم على تطوير أهدافه ورؤيته التحويلية ذات التركيز على التعلم، تصبح الموارد العديدة للتقييم العام ذات فائدة، ومنها كتب وضعها أنجلو وكروس (1993) Angelo and Cross وليون غاردنر وكيث لان أندرسون وبربارا كامبريدج (1997) Lion Gardner, Caitlan Anderson, and Barbara Cambridge وكتاب جيمس نيكولز (1995) James Nichols.

الخلاصة: خمس خطوات أولى متواضعة

يقول المثل الدارج جميع الرحلات الطويلة تبدأ بخطوة واحدة. وبناءً عليه يمكن تلخيص هذا الفصل بخمس خطوات أولى تبدأ بها رحلة طويلة باتجاه التحويل

المنشود في الأقسام الجامعية. وهذه الخطوات الخمس تعكس العلوم الخمسة التي تحدث عنها سنج (في كتابه الصادر عام 1990) وهي: الإلتقان الشخصي والنماذج الذهنية والرؤية المشتركة والتعلم الفرقي والتفكير داخل المنظومات.

أولاً، كخطوة نحو الإلتقان الشخصي، قاوم ذاك الإلحاح المفهوم للاندفاع بعملية التغيير، فهذه الإلحاحية قلما تتجح.

وتدلنا التجارب على أن الغالبية العظمى من الابتكارات العلمية الأكثر نجاحاً قد استغرقت سنوات عديدة لتعطي ثمارها وهكذا الأشجار. وإن تأنيت في البداية وأخذت ما يكفيك من وقت لتطوير الثقة المتبادلة واللغة المشتركة والقليل من الأهداف فإنك توفر على نفسك الكثير من الندم والزمن لاحقاً أثناء العمل.

ثانياً، لكي تستكشف النماذج الذهنية بالإضافة إلى بناء الثقة، ابدأ بإعطاء أمثلة عن تجارب تعليمية ناجحة والتعريف بالتعلم الذي يحمل الفائدة وتقديم أمثلة لعمل طلابي نموذجي. أو لنقل ابدأ بقصة النجاح.

ثالثاً، واستناداً إلى الخطوتين الأولى والثانية تعاون مع الأساتذة في تطوير رؤية مشتركة لما ينبغي على الطلبة أن يعرفوه ويستطيعون فعله عند انتهاء المقرر الدراسي، أو تسلسل المقررات أو المادة الدراسية الرئيسية، وبذلك تصنع تصميماً رجوعياً للمخطط.

رابعاً، شجع عمل الجماعة والتعلم الفرقي في قسمك بالكلية منذ البداية، وحيث أن جودة عمل الجماعة تقرر إنتاجية الجماعة إلى حد كبير، فقد تحتاج إلى إشراك خبير لتعليم الأساتذة كيف يعملون متعاونين معاً بصورة فاعلة كجماعة في القسم تنهل العلم، قبل أن يفعلوا الشيء نفسه مع الطلبة.

خامساً، طبق أسلوب التفكير من داخل المنظومات في التخطيط لما يحتاجه القسم. واطرح السؤال حول كيفية تلاؤم ما تفكر به مع بنية المؤسسة وأجندتها، وحول كيفية تلاؤمهم أيضاً مع المنظومات القائمة- أي أدوار الأساتذة ومكافآتهم والمهن العلمية للطلبة.

المراجع:

- Angelo, T. A. "The Campus as Learning Community: Seven Promising Shifts and Seven Powerful Levers." *AAHE Bulletin*, 1997, 49(9), 3-6.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Barr, R. B., and Tagg, R. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 1995, 27(6), 12-25.
- Belenky, M. R., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1986.
- Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Cross, K. P. "Why Learning Communities? Why Now?" *About Campus*, 1998, 3(3), 4-11.
- Ewell, P. T. "Organizing for Learning: A New Imperative." *AAHE Bulletin*, 1997, 50(4), 10-12.
- Gabelnick, R., MacGregor, J., Matthews, R., and Smith, B. L. (eds.). *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 41. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

- Gardiner, L. R., Anderson, C., and Cambridge, B. L. Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, Assessment Forum, 1997.
- Glassick, C. E., Huber, M. T, and Macroff, G. I. Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- Johnstone, D. B. "Enhancing the Productivity of Learning." AAHE Bulletin, 1993, 46(4), 3-5.
- Lucas, A. F. Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- McKeachie, W. J., and others. Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. (9th ed.) Lexington, Mass.: Heath, 1994.
- Nichols, J. O. A Practitioner's Handbook for Institutional Effectiveness and Student Outcomes Assessment Implementation. (3rd ed.) New York: Agathon Press, 1995.
- Palomba, C. A., and Banta, T. W. Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Piaget, J. The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking Penguin, 1975.

- Poulsen, S. J. "Describing an Elephant: Specialists Explore the Meaning of Learning Productivity." *Wingspread Journal*, 1995, 17(2), 4-6.
- Rice, R. E. "The New American Scholar: Scholarship and the Purposes of the University." *Metropolitan Universities Journal*, 1991, 1(4), 7-18.
- Senge, P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
- Stark, J. S., Shaw, K. M., and Lowther, M. A. *Student Goals for College and Courses*. Report no. 6. Washington D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1989.
- Tinto, V. "Universities as Learning Organizations." *About Campus*, 1997, 7(6), 2-4.
- Walvoord, B. E., and Anderson, V. J. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Wiggins, G., and McTighe, J. *Understanding by Design*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

الدور المتعاون للرئيس في التغيير داخل القسم

من الملاحظ أن الأساتذة الجدد يدخلون الحياة الجامعية بأعداد كبيرة جداً، والملاحظ أيضاً أن رؤساء الأقسام غالباً ما يؤكدون بأن مجيئهم لمنصبهم هذا قد أعاد الحيوية والنشاط للقسم. ولكن نلاحظ أيضاً أن الأساتذة المتقدمين في العديد من الجامعات الشاملة يشعرون بالاستياء في أغلب الأحيان لإحساسهم بأن قواعد اللعبة آخذة بالتغيير. كانوا فيما مضى يشعرون بكثير من الاحترام والتقدير لعملهم التعليمي، أما الآن فيغلب عليهم الإحساس بأن البساط يسحب من تحت أقدامهم. ربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب. أولها، بدأ دور المعلم يتخذ تعريفاً جديداً فبات يعني الشخص الذي يضع تصميماً لتعلم الطلبة، في حين يشعر الكثيرون من قدامى الأساتذة بالاطمئنان أكثر إلى أسلوب إلقاء المحاضرات. وثانياً، ومع أن الأستاذية قد اتخذت تعريفاً جديداً أيضاً بحيث بات أوسع مجالاً وغرضاً، فإن العديد من قدامى الأساتذة الذين اكتسبوا صفة البروفسور يدركون أنهم إن طلبوا الترقية إلى أعلى المراتب في الأستاذية لن ينالوها بموجب القواعد الجديدة. وبالتالي فهم يحسون بأن زملاءهم الجدد في أقسامهم ينقصون من قدرهم ويضعفون من معنوياتهم.

وقد تناولنا بالدراسة في الفصول الأربعة الأولى من هذا الكتاب كيف يعمل أعضاء القسم معاً، وذكرنا أن الاحترام وتقدير مساهمات الأساتذة وإجلال الأفراد لبعضهم بعضاً تعد أمراً جوهرياً لقيام جماعات تعلّم منتجة. وسوف نعرض في الفصول الثلاثة القادمة بعض الإرشادات المادية التي تساعد في تطوير هيكليات وسياسات الأقسام الجامعية التي تشكل الطريقة التي بها يرى القسم نفسه ويحدد أولوياته. والعمل المشترك بين جميع أعضاء القسم في صوغ هذه السياسات يساعد الأساتذة الجدد القادمين إلى القسم ليروا بكل وضوح وجلاء ما هو منتظر منهم إن كانوا يريدون الحصول على التثبيت في الجامعة والارتقاء في وظائفهم. وستكون أمام الأساتذة المتقدمين فرصة لتقديم يد العون في تقرير الاتجاه الذي ينبغي للقسم أن يتخذه إن كان القسم يرغب في التحرك إلى الأمام، وليعرفوا كيف يحددون أهدافهم الخاصة بالطريقة المعقولة في ضوء بيان مهمة القسم.

عندما تتصف وثيقة الترقية والتثبيت في القسم بالوضوح والشفافية يغدو دور رئيس القسم أكثر سهولة. في الفصل الخامس يتحدث روبرت دايموند Robert Diamond عن قيمة هذه الوثيقة ووظيفتها ودورها في توضيح كيف يجري تعريف الأستاذية في الفرع العلمي المختص. وهو يعدد الشروط التي تجعل العمل علمياً. والمفيد في هذا الشأن الإرشادات التي يقدمها بخصوص العناصر التي يتعين على القسم أن يأخذها بعين الاعتبار لاسيما وأن هذه العناصر تشكل صيغة وثيقة التثبيت والترقية.

وحيث يتم تطوير وثيقة التثبيت والترقية بحيث تكون موضع اتفاق الجميع وبياناً واضحاً يمكن إجراء المراجعات السنوية للأساتذة بشكل جيد. وتتضمن التقييمات الجيدة وضع الأهداف للسنة المقبلة، وحيث يكون التعاطي مع هذه المراجعات بفاعلية، يصبح بمقدور الأساتذة أن يتحملوا مسؤولية تطوير أنفسهم مهنيّاً، وحينئذٍ يكون لمراجعات ما بعد التثبيت أساس جيد للبناء عليه.

أما مراجعة ما بعد التثبيت فلا تزال حتى الآن المهمة الشاقة للكثير من رؤساء الأقسام رغم أنها باتت مفروضة في ما يقرب من ثلاثة أخماس الكليات والجامعات التابعة للدولة. ومرة أخرى نؤكد على ضرورة تطوير هذه العملية وكذلك القيم المعيارية، وعلى أن يقوم بهذا التطوير أعضاء هيئة التدريس في القسم الذين تعلموا كيف يعملون معاً في القضايا الصعبة. وليس الخيار ما إذا كانت هذه المراجعة سوف يستعان بها أم لا - فهذا قرار قد اعتمد في المؤسسات العامة في أكثر من ثلاثين ولاية. لكن الأسئلة المطروحة هي: ما نوع البنية التي سوف تحدث؟ وما هي القيم المعيارية التي ستعتمد؟ ومن سوف يشارك؟ وكيف تطبق هذه المراجعة؟ إن فرق العمل التي تقوم بأداء مهماتها وإيجاد الحلول للمسائل ينبغي لها أيضاً أن تجري تقييماً دورياً لحسن أداء العملية وأن تطلع على كل ما يتوقعه الفرد من زملائه الآخرين في الفريق (بما فيهم قائد الفريق)، وأن تضع رسالة لها وأهدافاً استراتيجية، ثم ترجع إليها فيما بعد، وأن تبحث في طريقة صنع القرار لديها، وأن تضطلع بالمسؤولية عن الجهود التي تبذلها الجماعة. كل هذه الأمور تتناولها في الفصل السادس كريستين ليكاتا Christine M. Licata التي تعد واحدة من الشخصيات الرائدة في الحركة المطالبة بالمراجعة بعد التثبيت.

يؤكد هوارد ألتمان Howard B. Altman في الفصل السابع على ناحية هامة في الحياة الجامعية حين ناقش موضوع دور رئيس القسم في مكافأة الأساتذة فيقول: قلما نجد أموراً في الحياة الجامعية تثير جدلاً واسعاً وتتطوي على احتمالات تدمير «الزمالة الجامعية في المؤسسات مثل نظام مكافآت الأساتذة». وفي هذا الفصل يدخل المؤلف في تفاصيل الجوانب المتعددة لنظام المكافآت وتداعياته على أساتذة القسم. صحيح أن رؤساء الأقسام هم أفضل من يجري تقييماً لعمل عضو الهيئة، وبذلك يكونون المدافعين عن الأساتذة حين رفع التوصيات من أجل التثبيت والترقية والزيادات الخاصة بالاستحقاق، غير أن الجانب السلبي لها يكمن في انخفاض مستوى الترابط داخل القسم وظهور العداوات والاستياء حين لا يتلقى بعض

الأساتذة زيادات استحقاق كبيرة مثل الآخرين، إلى جانب ذلك يناقش ألمان التعقيدات الماثلة أمام رئيس القسم بخصوص مختلف أنواع المكافآت التي تهم كل عضو في الهيئة، ودور رئيس القسم في مكافأة الأساتذة إضافة إلى دوره في تطوير الأساتذة. وأخيراً يدخل ألمان في تفاصيل العوامل التي من شأنها أن تزيد في مصداقية توصيات رئيس القسم حين يعكف الآخرون في المؤسسة على دراسة القرارات الخاصة بشؤون العاملين.

عند قراءتهم لهذه الفصول يجد رؤساء الأقسام أمامهم فرصة للتفكير في كيفية تأثير هيكلية وسياسة القسم في عمل القسم بمجموعه وبالأمر التي ينبغي استجلاؤها بمشاركة من الرؤساء وأعضاء الهيئة بغية تحسين أساليب عملهم معاً. كما يتضمن كل فصل من الفصول التالية أيضاً بعض التوصيات والإرشادات لتطبيق تلك العمليات.

رسالة القسم بخصوص التثبيت والترقية مفتاح القيادة الناجحة

بقلم روبرت م. داياموند

قلما تجد وثيقة تطال دورك كرئيس للقسم بصورة مباشرة مثل رسالة مكافآت الأساتذة في قسمك. إن أحسنت صياغة هذه الرسالة فإنها تعمل على رفع مستوى التعاون والزمالة فيما بين الأساتذة، وتضع أمام الآخرين في الجامعة تفاصيل الأولويات في وحدتك، والإرشادات اللازمة للنمو المستقبلي وفي الوقت نفسه تعمل على تخفيف التوترات التي غالباً ما تترافق مع مكافآت الأساتذة وتقويماتهم. وعلى العكس من ذلك، إن وضعت صيغة هذه الرسالة على نحو ضعيف فإن من شأنها أن تقود إلى نزاعات وفوضى وانخفاض في فاعليتك كقائد جامعي وقد يفضي ذلك إلى اجتماعات قد تمتد لساعات طويلة أنت في غنى عنها، وربما تؤدي أحياناً إلى دعاوى القضائية. والمؤسف حقاً أنه حتى وقت قريب جداً لم تكن الرسالة الخاصة بالتثبيت والترقية في الأقسام الجامعية والتي أتقنت صياغتها موجودة في معظم الجامعات. غير أنه في ظل الضغوط الحالية الهادفة إلى حماية المعاملة العادلة للأساتذة الذين يقومون بأدوار مختلفة داخل الوحدة الجامعية فقد استحوذت الإرشادات المتبعة في الأقسام من أجل الترقية وتثبيت الأساتذة والمراجعة على اهتمام متجدد. وهنا تبدو صياغة إرشادات دقيقة وشاملة تحدياً كبيراً لكنها

تستحق أن يبذل المرء جهوده في سبيلها . لكن كلما اتجهت هذه الرسالة التي يضع القسم مسودتها نحو الأفضل ويحصل اتفاق عليها، سهل عملك، وازدادت فاعليتك في هذا المنصب الصعب الذي تشغله رئيساً للقسم.

وظائف رسالة الترقية والتثبيت

يجب أن تكون رسالة مكافآت الأساتذة الشاملة والمتقنة أكثر من مجرد إجراء روتيني. وعليه ينبغي أن تحقق ما يلي:

■ يجب أن توضح بالتفصيل القيم المعيارية المستخدمة في تقرير جودة عمل عضو هيئة التدريس، فتضع بين يدي لجنة مراجعة المرشحين والأساتذة الدلائل الواضحة ليس فقط لعملية المراجعة ذاتها وإنما أيضاً الوثائق المطلوبة.

■ إنها الوسيلة المثلى لتوصيف مهام وأولويات قسمك وصلتها بمهام وأولويات المؤسسة عموماً. وفي أحسن حالاتها ستكون هذه الرسالة الأساس الذي يبنى عليه الآخرون حكمهم عليك وعلى وحدتك والأساتذة في قسمك.

■ وهي الوسيلة المثلى التي توضح للآخرين أيضاً ما هو العمل الخلاق المبدع والعلمي والتخصصي في وحدتك وفي الفرع العلمي لديك. وغني عن البيان أن واحدة من التحديات الكبرى التي تواجهك وأنت رئيس للقسم يتمثل في إيصال هذا الجانب في قسمك إلى الآخرين العاملين في مجالات أخرى.

■ بمقدور هذه الرسالة أن تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تعريف الأعضاء الجدد والمحتملين في الهيئة بالأولويات التي تضعها وحدتك ومؤسساتك، وبذلك تنخفض المشكلات التي كثيراً ما يصادفها العضو الجديد حين يتوقع شيئاً ويجد شيئاً آخر وبذلك تزداد احتمالات الإنتاجية والنمو الشخصي طويل المدى.

وأخيراً، لا يسعنا إلا أن نقول إن تطوير الرسالة بحد ذاته يحمل منافع جمة. فإذا كانت العملية إشراك القسم بكامله فإن وضع الإرشادات فيها يساعد على بناء الجماعة وفي وضع الأساس لتطوير رؤية مشتركة للأولويات، وهما عنصران جوهريان في وحدة جامعية قوية.

البيان الخاص بالمعهد أو الكلية أو المؤسسة

رغم أن رسالة القسم الجامعي هي عادة الوثيقة الأكثر تفصيلاً في الترقية والتثبيت، إلا أنها ليس في عزلة تامة، فهي مرتبطة بوظائفها ارتباطاً وثيقاً مع الإرشادات الصادرة عن المؤسسة الكبرى (مرتبطة مع رسالات المعاهد والكليات في الجامعات الكبرى، ورسالات الجامعات المنتسبة لل نقابات ومرتبطة أيضاً باتفاقية المقايضة المشتركة). وهذا الترابط الحقيقي باديء ذي بدء وقبل الشروع في وضع رسالة القسم يقتضي أن يعمل الضالعون فيها على مراجعة الرسالات الأخرى بالتفصيل الدقيق. فقد تحتوي تلك الوثائق الأخرى على إرشادات كبيرة الفائدة. وعليك أيضاً أن تتعرف على تلك المجالات في الوثائق الأخرى التي تبين وجود أسس محددة وكذلك الموضوعات التي ينبغي لك أن تضمّنها في رسالتك بسبب عدم وجودها في الوثيقة الكبرى. تلك البيانات، للأسف، قد تقيد قدرتك على التصدي للقضايا التي يجب التصدي لها أو على وضع إرشادات ذات حساسية خاصة لسمات معينة وفريدة في قسمك. بيد أن الأمر الذي يفوق في أهميته أهمية أي أمر آخر أن تكون رسالة القسم متناغمة ومنسجمة مع رسالات وسياسات المؤسسة والمعاهد والكليات الأخرى.

عمّ يجب أن نبحث؟

من الأمور التي يجب أن تتصدي لها رسالة المؤسسة ورسالة الكلية أو المعهد، مثل الإجراءات والحدود الزمنية وغيرها، توجد أمور أخرى عديدة قد تكون بالغة الأهمية من وجهة نظرك بصفتك رئيساً للقسم، وهي:

■ إدراك عدم وجود تعريف واحد فقط للأستاذية واعتراف نظام المكافآت بالفوارق بين فروع المعرفة.

من حسن الطالع وجود تزايد في أعداد الرسائل التي تضعها المؤسسات وتؤكد على تلمس تلك الفوارق وتشجع الأقسام على تضمين وثائقها الخاصة بالترقية والتثبيت توصيفاً لأولوياتها وتعريفاً للطريقة التي يتم بها توصيف الأستاذية والتخصص والعمل الإبداعي في حقل اختصاصها. ورغم أن رسالة المؤسسة قد تتضمن عبارات واضحة للسماح المشتركة لعمل الأستاذ والاختصاصي إلا أن الأمر يجب أن يعود إلى وحدتك لتقرير ما سيكون عليه مجال عمل الأستاذ في قسمك. ومع أن بعض فروع المعرفة يعتمد الأشكال الأربعة التي تحدث عنها إرنست بوير (Ernest Boyer) (1990) ويوجين رايس (R.Eugene Rice) (1991)، إلا أن فروعاً أخرى لا تحذو حذوها. ومن هذا المنطلق ينبغي اتخاذ القرار بهذا الشأن على مستوى القسم ذاته (سنناقش هذه الناحية بتفصيل أكثر في موضع آخر). ومن جهة أخرى لا بد من التأكيد على أن التعليم وأنشطة الخدمات تستطيع، بل ويجب أن تعتبر وفق شروط معينة عملاً إبداعياً للأساتذة والاختصاصيين.

■ إيقاف ساعة الولاية والتثبيت. هناك أمر غالباً ما تفعله إرشادات الترقية والتثبيت ألا وهو تضمين الرسالة سياسة تقضي بإيقاف الساعة الخاصة بالترقية والتثبيت لأغراض غير إجازة الأمومة والمرض. فهناك حالات يعطى فيها عضو الهيئة مهمة معينة (مشروعاً أو مادة دراسية أو وضع منهاج دراسي، أو يكلف بمهمة رئيس القسم كما يحصل في كثير من الجامعات) تحول دون إتمام الزمن اللازم لتحقيق شرط التثبيت. ففي هكذا حالة إما أن يجري إيقاف الساعة أو أن يتم تعديل معايير الترقية والتثبيت. فإن لم تكن هذه السياسة متبعة في مؤسستك ناقش الأمر مع العميد أو مع كبير المسؤولين الأكاديميين أو الاثنين معاً لبحث إمكانية تضمينها في رسالة قسمك.

■ رسالة واضحة للمؤسسة ورؤيتها وأولوياتها. نحن نأمل أن يكون لدى مؤسستك رسالة متطورة توضح مهامها ورؤيتها. أما إذا كانت الرسالة غامضة بعض الشيء أو متضمنة للعموميات، فكن مبادراً بوضع رسالة واضحة لحدثك متضمنة الأولويات يوافق عليها عميد الكلية. والمعروف أن رسالات الأقسام تكون عادة أكثر تحديداً من رسالة المؤسسة أو رؤيتها. واحرص على أن تكون رسالة قسمك منسجمة ومتوافقة مع رسالة المؤسسة، وأن يكون الترابط بين مهام المؤسسة وأولويات القسم واضحاً وصريحاً. كما أن رسالة القسم تستخدم دليلاً مرشداً للسياسات والإجراءات المتعلقة بمكافآت الأساتذة.

ما الذي ينبغي تضمينه في الرسالة

من المهم جداً حين تطوير الإرشادات الخاصة بالترقية والتثبيت أن تأخذ في اعتبارك أن من بين قراء هذه الوثيقة سيكون الإداريون وأساتذة من فروع علمية أخرى قد لا يعرفون ما الذي يقوم به الأساتذة في مجالك العلمي. لذلك فإن الإرشادات الصادرة عن قسمك ستكون فرصة ممتازة لك لتوضح للآخرين خصائص وسمات فرعك العلمي وأهداف قسمك. وعلى هذا يجب أن تكون الصياغة واضحة ودقيقة وتقليص استخدام المصطلحات الخاصة بفرعك العلمي، ومن الأهمية بمكان تركيز الاهتمام على عدد من الفقرات كما يلي:

■ تقديم وصف لأعمال الأستاذ والاختصاصي والعمل الإبداعي في حقل تخصصك. غالباً ما يكون لدى هيئة التدريس في حقل معين معرفة ضئيلة جداً لما يقوم به الأساتذة في الحقول الأخرى من العلوم، وبطبيعة فروع العلوم والمعرفة الأخرى وكذلك باللغة المستخدمة والممارسات العادية في الحقول الأخرى. وتكبر المشكلة وتتضاعف بفعل حقيقة تاريخية مؤداها أنه في كل علم من العلوم يوجد عمل مهم جداً ويتمتع بصفات الأستاذية العلمية لكنه ظل خارج الاعتراف الرسمي الملائم لأن لا يجد مكاناً في ذلك القالب التقليدي للبحوث والمطبوعات. وقد تناولت هذا الموضوع قوة المهام الخاصة في حقل علم النفس من خلال تقرير بعنوان:

Redefining Scholarship in Psychology: A Paradigm Shift (1997.p.7)

نشرته الرابطة الأمريكية لعلم النفس، جاء فيه ما يلي:

«نحن نشمن عالياً البحوث التقليدية وندرك جيداً أنه لولا هذه البحوث لما وجدت فروع المعرفة في الجامعات. لكن عمل أساتذة الجامعات، من ناحية أخرى، يمكن أن يتضمن ما هو أكثر من ذلك التعريف التقليدي للبحوث، الذي يعني عادة جمع البيانات الأصلية ونشر مقالة خضعت لمراجعة الزملاء في مجلة معترف بها وذات قيمة عليا في «تأثيرها». يتمثل هدفنا في توسيع تعريف عمل الأساتذة لكي يعكس بمزيد من الدقة عمل علماء النفس في إيجاد واستعمال وتحويل المعرفة في الفروع العلمية وإدراك الوسائل البديلة لنشرها. ونريد أيضاً تعريفاً عملياً لعمل الأساتذة يكون منسجماً مع الحاجات المجتمعية المعاصرة. إن أصحاب المصلحة في التعليم العالي- ونقصد بهم الطلبة والأساتذة ودافعي الضرائب والأمناء/ الوكلاء والمشرعين في الولاية وأرباب العمل المحتملين- يريدون أن يتسلح خريجو الكليات بالمهارات والقدرات والأخلاقيات والمواقف اللازمة ليشاركوا ويقودوا الأمة في هذا الإطار العالمي المتغير بسرعة مذهلة. لذلك يتعين على جماعات الأساتذة أن يجسدوا هذه الأهداف ذات الأهمية القصوى في توصيف الوظائف الجامعية وفي تراتبية القيم بالجامعة، وخلاف ذلك نحن في دائرة الخطر في نجاحنا في تقديم تعريف ضيق جداً لعمل الأستاذ، وفي الوقت نفسه نفشل في المجتمع الأكبر الذي نخدمه»..

ومن حسن الطالع أن عدداً من فروع المعرفة قد تصدت بشكل مباشر لهذه القضية ووطورت لنفسها رسالات تعطي توصيفاً جيداً لمجالات العمل في حقول تخصصها وذلك بموجب مشروع نفذته جامعة سيراكوزا Syracuse برعاية من جمعية Pew Charitable Trust، وصندوق تنمية التعليم في المرحلة بعد الثانوية

Lilly Endowment Fund for the Improvement of Postsecondary Education. وقد صممت هذه الرسائل بحيث تستطيع أن تستخدمها الأقسام الجامعية في تطوير الإرشادات الخاصة بسياسة القسم. وقد صيغت هذه الرسائل بحيث تكون وصفية لا توجيهية أو إرشادية. وبحيث تتضمن تشكيلة من الأنشطة المناسبة تختار الأقسام منها ما يتلاءم مع الأولويات التي وضعتها مؤسساتها الكبرى. وحتى هذه اللحظة وضعت المؤسسات التالية رسائل وأكملتها أو أنها قيد الإنهاء:

- الأكاديمية الأمريكية للدين.
- الجمعية الأمريكية لمعاهد الأعمال.
- الرابطة الأمريكية لكليات التمريض.
- الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين.
- الجمعية الكيميائية الأمريكية.
- الجمعية التاريخية الأمريكية.
- الرابطة الأمريكية للمكتبات/ المجلس الأمريكي لمكتبات البحوث.
- الرابطة الأمريكية لعلم النفس/ جمعية تعليم علم النفس.
- الجمعية الأمريكية للمهندسين المدنيين.
- رابطة تعليم الصحافة والاتصال الجماهيري.
- رابطة الجغرافيين الأمريكيين.
- رابطة كليات الطب الأمريكية.
- رابطة مكتبات الكليات والبحوث.
- مجلس الإداريين للأسرة وعلوم المستهلك.

- المجلس الخاص بتعليم العمل الاجتماعي.
 - الجمعية الجيولوجية الأمريكية.
 - مجلس السياسات المشتركة لعلوم الرياضيات.
 - رابطة اللغات الحديثة.
 - المجلس الوطني لإداريي الاقتصاد المنزلي.
 - المجلس الوطني لدراسات السود.
 - المكتب الوطني لاعتماد الفنون في التعليم العالي.
 - مجلس الاعتماد المعماري.
 - المجلس الوطني للاعتماد المعماري.
 - الرابطة الوطنية لمعاهد الفنون والتصميم.
 - الرابطة الوطنية لمعاهد الرقص.
 - الرابطة الوطنية لمعاهد الموسيقى.
 - الرابطة الوطنية لمعاهد المسرح.
 - رابطة الدراسات الوطنية عن المرأة.
 - جمعية مدرسي العلوم في الكليات.
- وإن لم يكن لديك نسخة من الرسالة الصادرة عن فرع المعرفة الذي تنتمي إليه فيمكنك الحصول عليها من الجمعية أو الرابطة المناسبة. وإضافة لذلك، نشرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي مجموعتين من الرسائل تحت عنوان:

The Disciplines Speak: Rewarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty (Diamond and Adam,1995).

ومن جهة أخرى، إن لم تجد رسالةً في حقل تخصصك، فعليك أن تضع الرسالة الخاصة بقسمك استناداً إلى الوثائق الخاصة (انظر الفصل الخامس في كتاب Di-amond 1999 وقد لوحظ أن بعض جهات التعليم العالي، عند حديثها عن تعريف عمل الأساتذة، تكتفي بالتوزيع التقليدي لهذا العمل بحيث يتوزع إلى ثلاثة أنواع هي البحوث والتدريس والخدمة، بينما اعتمدت جهات أخرى ما ورد في كتاب يوجين رايس (1991, P.9) وبنيت عليه، والمعروف أن رايس يوزع عمل الأستاذ الجامعي في أربعة أصناف هي:

- 1 تطوير المعرفة: وهو في جوهره بحوث مبتكرة
 - 2 تكامل المعرفة: تجميع المعرفة ودمجها وتكاملها، وإظهار أنماط جديدة للمعنى ولعلاقات جديدة بين الجزء والكل.
 - 3 تطبيق المعرفة: الممارسة المهنية المتخصصة المرتبطة مباشرة بالتخصص العلمي للفرد.
 - 4 نقل وتحويل المعرفة من خلال التدريس: بما في ذلك المعرفة ذات المحتوى الخاص بأصول التدريس والنظرية التربوية الخاصة بفرع من فروع المعرفة.
- لكن الأمر عائد إليك وإلى هيئة التدريس لديك لتقرير أفضل السبل لتوصيف عمل الأساتذة في حقل تخصصك، وأية منهجية تتبع في هذا الصدد تشكل مكاناً جيداً لبداية العمل.

التوثيق: ما الذي يجعل العمل علمياً

على أن ما يفوق في أهميته أهمية توصيف عمل الأستاذ هو تلك القيم المعيارية التي سوف تستخدم في تحديد جودة عمل هيئة التدريس. ومع أن الاختصاصات التي شاركت في مشروع سيراكوزا Syracuse لم تتفق على تعريف معين لمصطلح «عمل الأستاذ الجامعي»، إلا أنهم جميعاً اتفقوا على اعتبار العمل بمثابة عمل أستاذ جامعي إذا توافرت فيه الشروط الستة التالية (Diamond and Adam, 1993, P.12):

- يقتضي مستوى عالياً من الخبرة ذات الصلة بالاختصاص.
- أن يكون مبتكراً ويسجل خرقاً.
- يمكن تكراره.
- يمكن توثيقه.
- يمكن أن يراجع الزملاء.
- أن يكون له أثر بالغ وأهمية كبرى.

إلا أن التقرير الصادر عام 1997 عن مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم بعنوان:

Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate يقترح المؤلفون تشارلز غلاسيك وماري تايلور هيوبر وجين ماثيروف صيغة مختلفة قليلاً تركز على عمل الأستاذ أكثر مما تركز على المنتج العلمي. تتكون هذه الصيغة من ست خصائص (p25) نعددها فيمايلي:

- 1 الأهداف الواضحة.
- 2 الإعداد الكافي.
- 3 الطرائق المناسبة.
- 4 النتائج المهمة.
- 5 العرض الفاعل والمؤثر.
- 6 النقد الانعكاسي.

ولعل أفضل مقارنة الجمع بين الطريقتين. أما إذا لم تتطرق الرسائل الحالية العائدة للمؤسسة إلى موضوع التوثيق فالأمر عائد إلى قسمك لتقرير الخصائص الواجب تطبيقها في عمل الأستاذ. وهذا الأمر على قدر كبير من الأهمية ذلك أن لجنة المراجعة سوف تركز على هذه الصفات عند دراستها للوثائق التي يقدمها عضو الهيئة.

ولا بد من الإشارة إلى أن بعض المؤسسات تقترح بعض الخصائص التي ينبغي تطبيقها في مختلف الوحدات الجامعية وذلك بهدف التوصل إلى معيار جودة يطبق في الجامعات كافة. ولكن يبقى القسم مسؤولاً عن مهمة توصيف الأنشطة المتنوعة التي تعد جديرة بالدراسة عند مناقشة عمل الأساتذة.

الحقبة المهنية: ما الذي يجب تضمينه فيها

ينبغي أن تتضمن رسالة القسم الذي تترأسه وصفاً مفصلاً لمختلف المواد التي يجب على المرشح أن يقدمها، كما يجب أن يبين ما الذي ينبغي أن تتضمنه المقالة الوصفية التي تعرض إطار الوثائق المنتقاة وترابطها ببعضها، ذلك أن حقبة وثائق منتقاة تختلف عن عملية تكوين الوثائق. فالمرشحون مطلوب منهم أن يقدموا وثائق أحسن اختيارها لثلاثة أو أربعة من أعمالهم الأكثر أهمية تشكل عرضاً أكثر تركيزاً للمادة اللازمة للمراجعة والدراسة. إضافة لذلك، يجب أن تتضمن هذه الحقبة مواد مؤيدة تتعلق بالتدريس والخدمة. كما أنها يجب أن تقدم التشكيلة الكاملة لعمل أعضاء هيئة التدريس. وكما ذكرنا آنفاً، رغم أن بعض الأنشطة المتعلقة بالتدريس والخدمة تلي المعايير المطلوبة لعمل الأساتذة إلا أن بعضها الآخر قد لا يلي هذه المعايير. وينبغي أن تكون هذه أيضاً جزءاً من حقبة الوثائق.

محتوى المبادئ الإرشادية الخاصة بالترقية والتثبيت

يتضمن المستند رقم 5.1 عدداً من البنود الواجب أخذها بنظر الاعتبار أثناء وضعك للرسالة، ويمكنك أيضاً أن تجد وصفاً أكثر تفصيلاً لمختلف مستويات التوثيق مع أمثلة لها تم اختيارها من أصناف مختلفة للمؤسسات في كتاب:

Aligning Faculty Rewards with Institutional Mission: Statements, Policies and Guidelines (Diamond, 1999).

مصادر أخرى

من المفارقات التي نصادفها في التعليم العالي واقع يتمثل في كون الأقسام العلمية والكليات تنزع إلى الامتناع عن فعل أي شيء بخصوص الإعداد الكافي للعضو المرشح أو لأولئك الأعضاء الذين هم في لجان التثبيت والترقية بما يتعلق بأدوارهم في هذا العمل رغم أن نظام التثبيت والترقية شديد الأهمية لصحة المؤسسة. وفي هذا الصدد نذكر مصدرين وضعوا خصيصاً بصيغة إرشادات عملية في هذا الشأن وهما:

Preparing for Promotion and Tenure Review: A Faculty Guide, (Diamond, 1995).

Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide (Diamond, 1994).

يتضمن كل من هذين الكتابين أسئلة ينبغي التصدي لها وعدداً من لوائح البنود، وأمثلة لكيفية توثيق عمل الأستاذ والاختصاصي والعمل الإبداعي. وهما يهدفان إلى تسهيل عمل كل من المرشح ولجنة المراجعة. وهناك أيضاً بعض المراجع الأخرى المفيدة لك بصفتك رئيس القسم وينبغي أن تحتفظ بها في مكتبك:

■ كتاب Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate (Glass- ick, Huber and Macroff (1997).

يحتوي هذا الكتاب على مجموعة المعايير الخاصة بأعمال الأساتذة وبيانات استخلصت من دراسة أجريت عام 1994 حول أعمال الأساتذة.

■ كتاب Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (Boyer, 1990).

يشكل هذا الكتاب أساساً لإحداث الكثير من التغيير في التفكير بموضوع أعمال الأساتذة في الكليات والجامعات.

■ كتاب Post-Tenure Review: Policies, Practices, Precautions (Licata and Morreale, 1997).

ينبغي أن تكون مراجعة ما بعد التثبيت جزءاً مكملًا من سلسلة متصلة لتطوير هيئة التدريس. لكن المؤسف أن الواقع ليس على هذه الحال في كثير من الشواهد. لذا يعد هذا الكتاب المكان المناسب لاستجلاء هذه القضية.

■ كتاب Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy (Tierney and Bensimon, 1996).

يركز هذا الكتاب على كيفية اندماج أعضاء هيئة التدريس اجتماعياً مع مجتمع الأكاديمية، كما يتضمن عدداً لا بأس به من المراجع الممتازة للقسم الجامعي ويجعلك على تماس مباشر مع القضايا التي تجعل حياتك كرئيس للقسم أكثر سهولة ويسراً.

المستند رقم 5.1 بخصوص رسالة المعاهد والكليات

حول الترقية والتثبيت

الاعتبارات

1 بيان المهام والأولويات: الأساس المنطقي للرسالة والعلاقة بين مهام المعاهد والكليات ومهام المؤسسة.

2 الإجراءات والإطار الزمني: من المسؤول عن ماذا؟

■ هل ثمة إجراءات معينة لقرار مبكر بخصوص التثبيت؟

■ ما هي عملية المراجعة (أي في السنة الثالثة، وهكذا)؟

■ هل يمكن إيقاف الساعة المعتمدة في التثبيت، وما هي الشروط؟

- هل تعد قرارات التثبيت والترقية منفصلة عن بعضها، أم هي مجتمعة؟.
- هل الزمالة في الكلية عامل في هذه المراجعة؟ وإن كانت كذلك كيف يجري تعريفها وتوثيقها؟.
- هل ثمة خطة لإجراء مراجعة من الخارج وما هي شروط ذلك؟ وهل يتوفر المال اللازم لتعويض المراجعين الخارجيين؟.
- 3 وظيفة ودور لجنة التثبيت والترقية في المعهد أو الكلية، أسئلة ينبغي الإجابة عنها: كيف يمكن حماية الفروق بين العلوم المعرفية؟.
- كيف تؤخذ الفروق في المهمات الفردية بنظر الاعتبار؟.
- كيف تؤخذ بنظر الاعتبار الاهتمامات الفردية ومواطن القوة عند الأفراد؟.
- 4 المزايا التي ينبغي على اللجنة أن تبحث عنها، أي العمل الإبداعي وعمل الأستاذ والاختصاصي. وما هي الأنشطة التي إن تم توثيقها تلبي المعايير الموضوعة؟
- 5 توثيق أعمال الأستاذ: ما هي الأشياء التي تقدم الدليل بأن العمل عمل مبدع، أو لأستاذ جامعي أو اختصاصي؟.
- 6 توثيق التدريس: كيف سيكون تقييم عملية التعليم؟ ما الطرائق التي سوف تعتمد (أي، مراجعة وثائق المادة الدراسية، ملاحظات الصف، تقييمات الطلبة، تقييم أداء الطلبة)؟.
- 7 حين توجد توصيات مختلفة ومن مستويات مختلفة، كيف يحسم الأمر؟ وما هي عملية الاستئناف؟.

اعتبارات أخرى:

- 1 على أي نحو يمكن إيصال أولويات المعهد أو الكلية إلى الأساتذة الجدد أثناء عمليات التوظيف والمقابلات والتعيين؟.

- 2 هل توجد خطة تعليمية رسمية أو غير رسمية للأساتذة الجدد؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب فما هي المهام التي ستوكل إليهم؟.
- 3 هل يوجد برنامج توجيهي رسمي من أجل الأساتذة الجدد؟.
- 4 هل يوجد برنامج توجيهي رسمي من أجل الأساتذة الذين يعينون أعضاء في لجان التثبيت والترقية؟.

المصدر : Diamond, 1999, P.108

الخلاصة

ومع ازدياد وضوح إجراءات وسياسات الترقية والتثبيت ودقتها ومراجعة الاستحقاق تزداد سهولة دورك كرئيس للقسم.

يبد أن الأمر بالغ الأهمية في بيانات السياسات هذه تلك المتعلقة بمهام وأولويات قسمك ومؤسستك، وكذلك الإرشادات الخاصة بالترقية والتثبيت التي تحدد ماهو المهم لدى وحدتك ومكافأتها وتؤسس للمعايير التي تتخذ أساساً للحكم على وحدتك ومكافأتها وهيئة التدريس فيها. وتؤثر هذه البيانات في الأولويات عند الأساتذة، ولها دور كبير في تحديد الطريقة التي بها يقضون أوقاتهم. وكلما كان التطابق والانسجام أفضل بين الأولويات التي تضعها لوحدتك والأولويات التي تأتي على ذكرها تفصيلاً في تلك الوثيقة تزداد فاعلية دورك كرئيس للقسم. إن مسؤوليتك كرئيس للقسم أن تضع قضايا التوثيق في جدول أعمال القسم وأن تحرص على تضمين الوثيقة النهائية تلك الجودة والمنظور العام المرغوبين، وأن تفاوض للحصول على الموافقة الرسمية من خلال نقاط التفتيش المتواجدة في مؤسستك. فالمبادئ الإرشادية الواضحة والشاملة من شأنها أن تقلل من المشاكل المتعلقة بالعاملين تساعد على مسائل الموارد وتساعد أيضاً على مناقشة النزاعات داخل القسم. وعلاوة على ذلك قد تفيد عملية تطوير البيان الخاص بقسمك في إيجاد الرأي

الجماعي وبناء روح الجماعة. وكذلك تفيدك المبادئ الإرشادية القوية وذات التفاصيل الواضحة التي أحسن سبكها وصوغها في جعل عملك أكثر متعة وأفضل مكافأة بعد أن كان في بدايته بالغ التعقيد.

المراجع:

- American Psychological Association. Redefining Scholarship in Psychology: A Paradigm Shift. Washington, D.C.: American Psychological Association, Society for the Teaching of Psychology Task Force on Denning Scholarship in Psychology, 1997.
- Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Diamond, R. M. Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1994.
- Diamond, R. M. Preparing for Promotion and Tenure Review: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1995.
- Diamond, R. M. Aligning Faculty Rewards with Institutional Mission: Statements, Policies, and Guidelines. Bolton, Mass.: Anker, 1999.
- Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). Recognizing Faculty Work: Reward Systems for the Year 2000. New Directions in Higher Education, no. 81. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). The Disciplines Speak: Rewarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty.

- Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1995.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., and Macroff, G. I. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- Licata, C. M., and Morreale, J. C. *Post-Tenure Review: Policies, Practices, and Precautions*. AAHE New Pathways Working Paper no. 12. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1997.
- Rice, R. E. "The New American Scholar: Scholarship and the Purposes of the University. " *Metropolitan Universities Journal*, 1991, 7(4), 7-18.
- Tierney, W. S., and Bensimon, E. M. *Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy*. Albany: State University of New York Press, 1996.

مراجعة ما بعد التثبيت

كريستين م. ليكاتا

يُعد التقييم المنظم للأساتذة المثبتين، والمعروف حالياً بعنوان مراجعة ما بعد التثبيت، واحداً من أكثر المبادرات إثارة للجدل في الحركة السائدة هذه الأيام على المستوى القومي التي تنادي بالمساءلة والمحاسبة وهو إلى جانب ذلك واحد من التحديات الجديدة الهامة الماثلة أمام رؤساء الأقسام. ففي كثير من الجامعات يعد مجرد ذكر مراجعة ما بعد التثبيت مصدراً مثيراً لسوء الفهم ولتوقعات متضاربة وذلك لما يحمله هذا المصطلح من معانٍ محدودة. وقد يفسره البعض للوهلة الأولى بأنه يعني عملية إعادة تثبيت، بينما يفسره آخرون بأنه يشير إلى انعدام تقييم الأداء بعد منح التثبيت. لكن أيّاً من هذين الاستنتاجين غير دقيق، رغم أنهما في الوقت نفسه ينطويان على شيء من القسوة وينذران بجدل يفتقر إلى صحة المعلومات حول الموضوع ذاته. وواقع الأمر يشير إلى أن بعض الجامعات— ومنها كلية الآداب والعلوم بجامعة كنتاكي Kentucky، وجامعة أريزونا وجامعة انديانا -بيردو Purdue University System of Florida، وجامعة فلوريدا -دا، وجامعة ويسكونسون Wisconsin- تبحث عن مصطلح آخر يكون أكثر وضوحاً في بيان المقصود هذه الأيام من عملية منظمة لمراجعة أداء الأساتذة المتقدمين وأهدافهم العلمية للتحسين أو الإثراء أو لكلا الهدفين معاً.

وحتى لو جرى توصيفه على هذا النحو، يظل رد الفعل الأولي من جانب الأساتذة ورؤساء الأقسام يعكس نوعاً من الموقف الدفاعي المتمثل بالسؤال لماذا أضحت مراجعة ما بعد التثبيت مطلوبة الآن؟ كما يعكس شكوكاً حول ما إذا كانت هذه المراجعة مفيدة للأفراد والمؤسسات. ناهيك عن الأحاديث الدائرة في بعض الجامعات التي تظهر عداً مكشوفاً ومشحوناً بالعواطف. ومع ذلك حين تبدأ المناقشات في الجامعات من الممكن تخفيف حدة المقاومة من خلال عقلانية التفكير بالمشاكل المطلوب مواجهتها والتقاليد والقيم الجامعية التي ينبغي الحفاظ عليها وذلك إذا أحسن تأطير هذه المناقشات بمشاركة عدد كبير من أصحاب الرأي وحق الاقتراع، حيث يوجد هنا صوت مسموع لرؤساء الأقسام في هذا الحوار الاختباري بسبب دورهم الفريد لدى الأساتذة ومعرفتهم الجيدة بثقافة التقييم السائدة في المؤسسة. ويستطيع رؤساء الأقسام بسبب صوته المسموع هذا طرح الأسئلة المناسبة وتحقيق التوازن المناسب.

ورؤساء الأقسام، كمجموعة واحدة، لديهم مصلحة أكيدة في معرفة كيفية التعاطي مع قضايا أداء المدرسين والإجراءات المتعلقة بالإنتاجية وبالهموم المتعلقة بالحيوية والقدرة على النماء، ذلك أنهم عملياً يضطلعون بدور محوري على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي في إعطاء المعنى المفيد لهذه الهموم ولأنه في أغلب الأحيان يناط بهم أمر تنفيذ استراتيجيات المحاسبة ومتابعة تنفيذها.

المعلومات الواردة في الجزء الخاص بالنماذج والممارسات وفي مناقشة السؤال (4) تعتمد على بحوث أجريت بالتعاون مع جوزيف موريال Joseph Morreale وأدرجت في كتاب من وضع ليكاتا وموريال الصادر عام 1997 .

على الرغم من تخوف بعضهم وشعوره بالحيرة والارتباك إزاء فكرة مراجعة ما بعد التثبيت، إلا أن بعضهم الآخر يرى أن هذه المراجعة ليست سوى عنصر إضافي يضاف إلى ثقافة المحاسبة، وأنها ليست أدنى من خيار جديد داخل عملية التقييم.

وعندما ينظر إلى المراجعة من هذا المنظار تبدو وكأنها امتداد للإدارة الجيدة للموارد البشرية، هذه الإدارة التي تبدأ يوم يتم توظيف هيئة التدريس. فالتقييمات التي يتقن الرؤساء صوغها، كما هو محدد في الفصل الخامس من كتاب روبرت داياموند Robert Diamond، كبيرة الأهمية في تطوير عمل الأساتذة قبل التثبيت وبعده على السواء. وبإمكان الرؤساء بكل تأكيد الدفاع عن الأساتذة، وهم إلى جانب ذلك في الموقع الأفضل لتقييم عمل زملائهم. ولهذا السبب لا يمكن استبعاد رئيس القسم عن مراجعة ما بعد التثبيت، فهو في معظم الأحوال حلقة الوصل لكل الأفعال الناجمة عن هذه المراجعات.

بيد أن القيام بعملية تقييم الأساتذة خير قيام، والنهوض بهذه المسؤولية ليست بالأمر اليسير وبخاصة لأنه لا يجري اختيار هؤلاء الرؤساء أو انتخابهم لهذا المنصب بسبب خبرتهم في التقييم. فالتقييم يتطلب التدريب والممارسة. ولهذا ينظر معظم رؤساء الأقسام إلى قضية تقييم الأساتذة بأنها جانب العمل الذي يخلو تماماً من الحماس والإثارة. ومع ذلك، ولأن التوجه الآن يسير متصاعداً نحو ضرورة المراجعة الرسمية للأساتذة المثبتين، ولا يزال ضمن دائرة اهتمام المشرعين وأمناء الجامعات والجمهور العام، يتعين على رؤساء الأقسام امتلاك المعرفة الواسعة بكل الأمور المتعلقة بهذه المراجعة، والإلمام بالتحديات الدفينة، وأن يتقنوا جيداً المهارات المختلفة التي تتطلبها عملية تقييم الأساتذة المتقدمين وتطويرهم.

السياق المعاصر للمراجعة

كانت الهيئة القومية للتعليم العالي أول من أدخل ممارسات ما بعد التثبيت (1982) على أنها قضية بالغة الحساسية ينبغي أن تواجهها مؤسسات التعليم العالي. ومنذ ذلك الحين، وطوال السنوات الخمس الأخيرة كانت هذه القضية موضع اهتمام وتركيز مكثفين. ومع أن عدداً قليلاً من المؤسسات أشارت إلى تطبيقها المبكر لمراجعات دورية لأوضاع الأساتذة المتقدمين، إلا أن جامعة

كاليفورنيا California State University كانت أول مؤسسة جامعية كبرى تأخذ بهذا المبدأ علانية وتشتراط إجراء المراجعة مستخدمة لها دورة زمنية قدرها خمس سنوات (Licata, 1986).

غير أن ما أنجزه المشروع الأول والثاني المعروف باسم New Pathways التابع للرابطة الأمريكية للتعليم العالي يدل على أن عملية مراجعة ما بعد التثبيت تطبق بشكل رئيس في القطاع العام، وهناك أنباء تشير إلى اعتماد هذه المراجعة فيما يزيد عن ثلاثين ولاية (Miller, Licata, and Kavanagh, 1999, Licata and Mor reale, 1997) (الولايات التي أدخلت فيها سياسات هذا النظام، أو التي لا تزال تنظر في الموضوع أو حيث مؤسسات مختارة اعتمدت مراجعة ما بعد التثبيت هي آلاسكا وأركنسو وأريزونا وكاليفورنيا وكولورادو وكونكتكت وفلوريدا وجورجيا وهاواي وأيداهو وأنديانا وآيوا وكانساس وكنتكي ولويسيانا ومين ومارييلاند وماساتشوستس ومينيسوتا وميسوري ومونتانا ونبراسكا ونيوجيرسي ونيومكسيكو ونورث كارولاينا ونورث داكوتا وأوكلاهوما وأوريغون ورود آيلاند وساوث كارولاينا وساوث داكوتا وتكساس وأوتاها وفيرجينيا وواشنطن وويست فرجينيا وويسكونسن). وعلاوة على ما تقدم، غالباً ما يصدر الدافع لهذا التوجه في السياسات عن دعوات خارجية تنادي بالمساءلة والمحاسبة، وحاجات المؤسسات للتكيف، ومطالب مجتمعية عامة تدعو إلى التأكيد على أن التثبيت يعمل على تحسين الجودة ولا يحمي الأساتذة من التقييم المعقول ومن فرص العمل على تحسين الأداء.

غير أن الشيء الملاحظ في اختلاف أجواء المحاسبة هذه الأيام هو أن المحاسبة قد اتخذت معنى جديداً -أو بعبارة أخرى، اكتسبت نكهة جديدة لمرتبة عالية للمحاسبة. وهذا ما أشار إليه بيتر إيول Peter Ewel (1997) (Ewell) حين شخّص التغيير بأنه انتقال من حالة كيف نقوم بأعمالنا إلى حالة كيف نحسن القيام بأعمالنا، ثم إلى حالة ماذا نفعل حقاً حين نؤدي أعمالنا. ولحسن الطالع توقفت الحركة المطالبة بإلغاء التثبيت في بعض الولايات حالياً في أقل تقدير، عندما

وضعت مسألة مراجعة ما بعد التثبيت على طاولة البحث في محاولة لإقناع منتقدي التثبيت بأنه في حد ذاته ليس المشكلة إنما المشكلة في الإشراف المعقول على ميثاق التثبيت. وهنا نجد أن ما يتداوله عامة الناس من كلام حول معنى التثبيت قد أضفى مزيداً من الإيضاح على ماهية الدور الحقيقي لتقييم الأساتذة المتقدمين وتطويرهم في سياق المعتقد التقليدي للتثبيت.

ولنأخذ رأي دونالد كينيدي Donald Kennedy (1997, p.22) في أداء الواجب العلمي، حيث يقول: «إنه مسؤولية كبرى، بل إنه جوهر الواجب العلمي، لكن التعليمات الخاصة بهذا الأداء تركت دون توضيح يكتنفها الغموض حتى في نظر الممارسين المحتملين. ولهذا السبب عمت الفوضى وسوء الفهم في الأوساط الجامعية، ولم يكن الجمهور العام بمنأى عن هذه الفوضى. وعلى هذا، فإن الفهم الجيد للمسؤوليات المهنية التي تشكل بمجموعها الواجب الأكاديمي على جانب كبير من الأهمية عند أولئك الذين سوف يضطلعون بها، وعلى قدر مكافئ من الأهمية أيضاً أن يفهم عامة الجمهور هذه المسؤوليات وبالطريقة ذاتها». ومن هنا تساعد الدراسة المتأنية للواجب الأكاديمي العمداء ورؤساء الأقسام والأساتذة أنفسهم على معرفة الأشياء التي يضمنها التثبيت والأشياء التي يطالب بها كل من الفرد ومن المؤسسة. عندئذ يبدو التثبيت بنظر الجميع ميثاقاً يضمن الحرية الأكاديمية ويخصص الحماية اللازمة للعملية، ولكنه في الوقت نفسه يقتضي مسؤولية فردية ومتواصلة والأداء بأعلى مستويات الجودة والتطوير المستمر للاختصاص.

كان تقييم الأساتذة المثبتين مسموحاً به دوماً طبقاً لمبادئ التثبيت. إلا أن الجهود المنظمة لتعزيز نشاط وحيوية الأساتذة وتبيان المحاسبة معاً وفي آن واحد، ورغم أنها لم تكن نظرياً موضع جدل مكشوف، فقد كانت أفكاراً متفرعة عن تلك المبادئ، وتحتاج إلى زمن لتتطور، وممارسة الضغط لتبنيها.

الجدير ذكره أن البيان الأصلي الصادر عن اللجنة (A) التابعة للرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP, 1983) بخصوص المراجعة الدورية للأساتذة المثبتين التي اعتمدها أخيراً لجنة الحريات الأكاديمية والتثبيت التابعة لهذه الرابطة عام 1995 وتضمنتها التقارير والوثائق الخاصة بالسياسات التي نشرت في ذلك العام. أشار هذا البيان إلى هذه المراجعات واصفاً إياها بعملية مثقلة بالأعباء لا تحصد إلا النزر اليسير من الفوائد، وهي عالية التكلفة بشكل غير مقبول ناهيك عن كونها تؤثر سلباً في العلاقات بين الزملاء. وقد رأت الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات أن المراجعة بعد التثبيت غير ضرورية في ضوء الممارسات القديمة والدائمة في المراجعات ونهت إلى أن هذه المراجعة سوف تستغل لإضعاف قيمة التثبيت، غير أن هذه الرابطة أعادت النظر (1998) بموقفها هذا مؤخراً في ظل تزايد المطالبة بسياسة المراجعة بعد التثبيت، فأعادت التأكيد على موقفها المعلن عام 1983 الذي يقضي بعد جواز استعمال هذه المراجعات سبباً للفصل من العمل أو لفرض عقوبات مسلكية ومن خلال تقديمها للمعايير الدنيا للممارسة الجيدة التي ينبغي أن يلتزم بها الأساتذة في المؤسسات التي تعكف على دراسة مراجعة ما بعد التثبيت. تؤكد هذه المعايير التي قدمتها الرابطة، من جملة ما أكدت عليه، أن هذه المراجعة ينبغي أن تكون حصيلة مفاوضات مشتركة ومتطورة في أغراضها وتدعمها الموارد.

النماذج والممارسات

في معظم المؤسسات الجامعية، وفي معظم الجامعات، تتضمن أهداف مراجعة ما بعد التثبيت غايات عريضة لتعزيز وتشجيع الجودة المستدامة وتركيز الاهتمام على تنمية طويلة الأجل للمهن العلمية. من هذه الغايات ما يلي:

- 1 التقييم الشامل للأداء باستخدام مصادر متعددة من الشواهد والأدلة إضافة إلى التقارير الذاتية.
- 2 إشراك واسع للزملاء في المراجعة، والفرصة المتواتية لوجهات النظر الجماعية في القسم.

3 وضع الأهداف المهنية والنظر في توجه المهنة العلمية.

4 تقديم معلومات عكسية مفيدة في معناها وغاياتها وفرصة مواتية للتحسين، إذا لزم الأمر.

معظم السياسات المتبعة حالياً، ودون أن تبتعد عن تلك الغايات، تتضمن عناصر تقييم من نوعين مختلفين معاً: العناصر التجميعية (استنتاجية مترابطة) والعناصر التكوينية والإنشائية (تطويرية). وقبلما نرى سياسة تقتصر على نوع واحد من هذين النوعين. والواقع أن معظم الخطط تتضمن شروطاً للتخطيط التحسيني عندما يتطلب الأداء ذلك إضافة إلى مناسبات للتخطيط الرامي إلى التطوير المهني من أجل أولئك الذين يرغبون بإعادة توجيه الطاقات وإعادة إذكاء النشاط والأدوات.

وعموماً نجد الدوائر الانتخابية الخارجية تتبنى وجهة نظر عقابية إزاء النتائج التي ينبغي توقعها من تلك المراجعات. ولا يخفى أن ثمة توجهاً في قاعات مجالس الإدارة وفي المجالس التشريعية يشير إلى أن أداء الأساتذة الذين نالوا التثبيت أخذ بالانحدار وأن هؤلاء الأساتذة يجب أن ينالوا التأديب المسلكي أو أن يفصلوا من عملهم بنتيجة هذه المراجعات. غير أننا استناداً إلى ما شهدناه حتى هذا التاريخ نشك في تحقق مثل هذه التوقعات المضللة والبعيدة جداً عن الواقع من خلال تطبيق سياسات المراجعة هذه.

غير أن السؤال الذي يطرحه الأساتذة في أغلب الأحوال هو ما وجه الخلاف بين المراجعة بعد التثبيت والمراجعة السنوية الخاصة بالرواتب والاستحقاق؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال، يتعين على المرء أن يأخذ في اعتباره أولاً الأهداف العامة للمؤسسة والاحتياجات المعروفة في مجال تقييم وتطوير الأساتذة المتقدمين. وبعد أن تتفق المؤسسات على المشكلة أو الحاجة التي تبغي مراجعة ما بعد التثبيت التصدي لها يمكن حينئذ تحديد ما إذا كانت عملية المراجعة السنوية مخططة، أو يمكن التخطيط لها مجدداً، كي نحسن التعاطي مع المشكلة أو الحاجة، وما إذا كانت الغايات والأغراض الحالية لهذه المراجعة تكفي للرد على هذا السؤال. لقد اختارت مؤسسات قليلة العدد أن تدخل تعديلات على عملية المراجعة السنوية بحيث تتضمن تلك الغايات الأربع المذكورة أعلاه. لكن الغالبية العظمى من المؤسسات قد وقع

اختيارها على اعتماد واحد من صنفين للمراجعة إما استخدام المراجعة الدورية لجميع الأساتذة المثبتين أو أسلوب المراجعة الانتقائية - لكن كلا الأسلوبين يستندان إلى المراجعة السنوية ولا يحل أي منهما محل الآخر.

المراجعة الدورية لجميع الأساتذة المثبتين

يضع هذا الصنف من المراجعات جميع الأساتذة المثبتين في نطاق مراجعة دورية تكون دورتها خمسة أو سبعة أعوام، وهي مصممة بحيث تجري تقييماً توقعياً للمستقبل استعدائاً للماضي لحسن تنفيذ عضو الهيئة لالتزامات المؤسسة، ويحتضن أيضاً الحاجات والأهداف التطويرية التي قد تنشأ أثناء المراجعة. وهو متبع في منظومات جامعات الدولة في كاليفورنيا وفلوريدا وهاواي وجورجيا وماريلاند ونورث كارولاينا ونورث داكوتا وويسكونسن، وكذلك في جامعتي تكساس وأيوا.

غير أن الأساس المنطقي اللافت لاعتماد هذه المقاربة هو الاعتقاد بأن المراجعات السنوية ليست سوى عملية شكلية ولا تتيح الفرصة لحديث مركز عبر الزمان حول توجهات المهنة العلمية وما تؤكد عليه هذه المهن والمحافظة على النشاط والحيوية. يشير مؤيدو هذه المقاربة أن الأساتذة جميعاً يستفيدون من التقييم المتسع أفقياً الذي يجريه الزملاء. ويتضمن فرصة للتأكيد على قيمة الإسهامات الفردية وأن مشاكل الإدارة الخطيرة، إن وجدت، يمكن معالجتها على أفضل وجه من خلال عملية تعطي الأهمية للمراجعة السنوية وتكملها بعملية مراجعة دورية أكثر شمولاً. لكن هناك من يقول إن اقتضاء شرط المراجعة الشاملة للأساتذة جميعاً يرهق النظام ويغالي في إرهاقه ذلك أنه يضع مسؤوليات إضافية على كاهل الزملاء والإداريين لا تختلف إطلاقاً عن الوقت والجهد الموظفين في عملية المراجعة التثبيت. وهناك أيضاً من يؤكد أن وجود عملية أخرى للمراجعة لا تفيد في شيء في إصلاح المشكلات المترافقة عادة مع المراجعة السنوية، أو في تخفيف العوامل التي تسهم في جعلها عملاً روتينياً ألياً يفتقر إلى الحماس. لكن التكاليف الحقيقية لهذه الطريقة لا تزال - لسوء الحظ حتى هذا التاريخ - غير معروفة.

المراجعة الانتقائية لبعض الأساتذة المثبتين

قد تقرر بعض المؤسسات استخدام المراجعة السنوية كعنصر محفز لعملية مراجعة أكثر تركيزاً عندما يتبين أن الأداء الإجمالي للفرد، أو الأداء الرئيس في نطاق المسؤولية، دون المستوى المطلوب. قد يحدث هذا التحفيز بعد إجراء مراجعة على أسس غير قياسية، أو بعد إجراء عدد من مراجعات متتالية لا تعطي نتيجة مرضية. وحين التعرف على المشكلة ينتقل الوضع إلى مراجعة أشد تركيزاً يقدم فيها الزملاء حكمهم وتوصياتهم فيما له علاقة بالأداء والتحسين المطلوب. وهذا النموذج معتمد حالياً لدى المؤسسات العامة في أريزونا وكولورادو ومونتانا وكذلك في معظم المؤسسات العامة في كومنولث فرجينيا إضافة إلى جامعة Texas A+M.

الجدير ذكره أن هذه الطريقة تولي أهمية كبرى للمراجعة السنوية، وتؤديها بعض الجامعات لأنها تبدو في ظاهرها لا تقتضي إلا القليل من الموارد. وترى فيها تلك الجامعات طريقة لتوسيع نظم التقييم الحالية. لكن الجانب السلبي فيها هو ذلك التصور بأنه يوجد أساتذة من الطبقة الثانية أي أولئك الذين يكون أدائهم متدنياً ويقتضي عملهم مراقبة متواصلة من المؤسسة.

بيد أن اختيار النموذج الملائم يعد خطوة بالغة الأهمية، وليس أقل أهمية منها الحاجة إلى إقامة قرينة ذات مصداقية يمكن تأطير السياسة ضمنها. لكن إقامة هذه القرينة يتضمن وضع مجموعة من المبادئ الخاصة برسم تلك السياسة وتوحيد المزايا. لذلك من المهم عند رؤساء الأقسام أن يلحظوا بأن المراجعة السنوية، وبغض النظر عن أي المقاربتين يجري اختيارها، تخدم واحداً من غرضين، إما أنها تشكل أساساً لمنهجية محفزة أو تكون شكلاً من الدليل أو البنية لعملية مراجعة دورية. ولهذا السبب تزداد أهمية المراجعة السنوية، وكذلك يتزايد الضغط على رئيس القسم لكي يقوم بواجب التقييم هذا بمهارة فائقة وإنصاف.

مبادئ وضع التصميم والمزايا

لوحظ أن جميع المؤسسات التي أحرزت نجاحاً في نقل مراجعة ما بعد التثبيت من المفهوم النظري إلى مرحلة التطبيق تشترك في اعتمادها مبادئ معينة للتصميم، يوضحها المستند رقم 6.1 التالي:

المستند رقم 6.1 مبادئ توحيدية لمراجعة ما بعد التثبيت

المبدأ	البيان
الشراكة في التصميم	يتعاون الأساتذة والإداريون، ومعهم وكلاء الاتفاق إذا كان وجودهم مناسباً، في وضع تصميم العملية والإجراءات ورسم خططها، ويدون هذا التعاون لايحقق تطوير السياسات.
الحرية الأكاديمية	يجري التأكيد على هذا المبدأ العزيز في السياسة ويصون أسلوب صياغتها.
بيان واضح التفاصيل لغرض المراجعة	توضيح الغرض من السياسة والنتائج المتوقعة يتم ابلاغها ووضع تفاصيلها بتناغم جيد مع النظم الأخرى داخل المؤسسة مثل العملية السنوية للاستحقاق وإرشادات نصاب العمل ومراجعة البرامج.
المرونة والتحكم اللامركزي	تعطى الوحدة التنظيمية المحلية هامشاً معقولاً في تقرير العناصر المكونة للمراجعة بما في ذلك القيم المعيارية والمواصفات القياسية ومصادر البيانات.
عتبة الأداء	إن تحديد المواصفات الواضحة للأداء المهني المقبول أمر بالغ الأهمية، وكذلك التأكيد على أن كل فرد خاضع لقرار عادل يتخذه الزملاء والطلبة والإداريون قياساً على هذه المواصفات. وعموماً فإن مواصفات الأداء تتبع القيم المعيارية القائمة للتثبيت ومعايير الارتقاء في سلم الرتب أو العتبة المحددة على مستوى الكلية أو القسم للأداء المرضي.

المبدأ	البيان
معلومات دقيقة ومفيدة يمكن الدفاع عنها	البيانات التي تجمع والأساليب المستخدمة في تقييم أداء الأساتذة موضوعية وموثوقة.
مراجعة الزملاء الأعلى مقاماً	يقوم الزملاء الأعلى رتبة بدور كبير الأهمية في المراجعة، يكون عادة على هيئة لجان. ويحدد حجم اللجنة وعضويتها في ضوء الحجم الإجمالي للوحدة. وتتألف اللجنة عادة من ثلاثة إلى خمسة أعضاء ويكون اختيار الأعضاء بالتعيين أو بالانتخاب. وفي أغلب الأحيان يستعان باللجنة القائمة حالياً (مثل اللجنة الدائمة لشؤون العاملين) أو ربما تشكل لجنة جديدة تضم ممثلين من داخل وخارج الوحدة التنظيمية المباشرة.
خطة التطوير المهني	إبراز أهمية وجود خطة توعفية للتطوير المهني وبحيث يستعان بها كعلامة مرجعية في التخطيط وتحسين الانتقال في المهنة العلمية.
المعلومات الراجعة	تقدم المعلومات العكسية الموثقة فيما يتعلق بالأداء وأهداف التطوير المهني إلى الأساتذة أثناء الاجتماع.
الدعم المؤسسي	يكون دعم موارد تطوير الأساتذة واضحاً وتعطى له أولوية داخل بيئة المؤسسة.
تقوية مهارات التقييم	تتاح فرص تحسين مهارات التقييم إلى رؤساء الأقسام والزملاء.

المصدر: تستند هذه البيانات إلى بحوث أجراها Morreale و Licata عام ١٩٩٧ واقتبست من كتاب Licata الصادر عام ١٩٩٨، ص ٥ .

وإضافة إلى مبادئ التصميم المذكورة يوجد اعتبار هام آخر في أذهان أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين يركز كلية على نتائج العملية وثمارها. غير أن النتائج المتوقعة تختلف وتتباين بين سياسة وأخرى لكنها تحتوي عادة على مايلي: شروطاً وأحكاماً تتعلق بالتأكيد على الأداء المقبول، تطوير خطة التحسين والاهتداء بالمدة الزمنية التي في غضوننها ينبغي حدوث هذا التطوير، تطوير خطة للمهنة العلمية، التكليف بمهام عمل متباينة استناداً إلى المهارات أو الاهتمامات، والعقوبات (المطلوبة والمسموح بها) حين لا يحصل تقدم في الأداء بالرغم من الوقت والموارد المكرسين له. وتتضمن هذه العقوبات عادة تجميد الراتب، إنقاص الراتب، تخفيض المرتبة، إعادة تخصيص الموارد للبحوث، الوضع تحت المراقبة، تعليق العضوية، البدء بإجراءات قضائية للفصل بناءً على السبب، أو دمج اثنتين أو أكثر من هذه العقوبات.

إن خبرات رؤساء الأقسام في أنشطة تقييم مشابهاة (بما في ذلك التقييم قبل التثبيت ومراجعة تعويضات الاستحقاق ومراجعة البرامج ومراجعة الإجازات الخاصة التي تمنح لإجراء البحوث والدراسة ومراجعة الرؤساء الموهوبين وما إلى ذلك) يمكن أن تكون ذات فائدة عظيمة جداً في إطار هذا التقييم لما بعد التثبيت. وحقيقة الأمر أنه توجد بعض المراحل الهامة في عملية تطوير السياسات يمكن أن يسهم فيها رؤساء الأقسام إسهاماً جيداً.

توصيات عملية لرؤساء الأقسام

ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها رؤساء الأقسام ليتأكدوا من تزويد المناقشات المتعلقة بمراجعة الأساتذة والتطوير بالمعلومات الدقيقة وتغنيها الأسئلة الملزمة وتقوى بالتوصيات المعقولة؟

أولاً، شيء من القرينة، فمن حيث المبدأ، معظم رؤساء الأقسام يؤيدون ضرورة المراجعة والتطوير. لكن الأمر العسير والمؤلم لهم أنهم يرون افتقار أدوارهم للوضوح والارتياح إلى جانب أساتذة متقدمين ومثبتين. وكثيراً ما يتساءل رؤساء الأقسام عما

إذا كانت أفعالهم في التوسط والمكافأة ستلقى التأييد ممن هم أعلى مرتبة منهم، وما إذا كان لدى الإدارة التنفيذية العزيمة والالتزام لتابعة هذا الأمر في الظروف الصعبة. خلاصة القول إن رؤساء الأقسام يريدون معرفة ما إذا كانوا سيقفون موقف المتسول حين يرون ضرورة لتحسين أداء الأساتذة. وحين يترك هؤلاء الرؤساء وحيدين تتعرض عملية التقييم والتطوير لمأساة ذلك أنها ستبدو في نظر الآخرين غير ذات فاعلية. إضافة إلى ذلك، ولاعتقاد جميع الرؤساء والأساتذة بأن حقل الكروم الجامعي يجب أن يعطي عنباً من الجودة الأفضل على الدوام، تضعف معنوياتهم بسبب عدم وجود الدعم اللازم.

والسؤال الذي يطرح نفسه، لماذا يعد مزاج المؤسسة في التقييم على هذه الدرجة من الأهمية؟ لأنه أولاً يؤسس للقرينة التي من خلالها تبدأ مناقشات مراجعة ما بعد التثبيت أي أنها نقطة البداية، وثانياً لأن جمالية التقييم تؤثر في مجريات المناقشات وأنواع الاستفسارات الناتجة بعد انتهاء الزخم الأول لمراجعة ما بعد التثبيت أي أنه النقطة التي عندها يبدأ التحرك.

تطوير سياسات سليمة

قبل وضع سياسة سليمة لمراجعة ما بعد التثبيت ينبغي أن يؤثر رؤساء الأقسام في مناقشات هذه السياسة وتوجهها وذلك بطرق محددة، ندرجها فيما يلي:

■ اعرف الحقائق ولا تخش الحديث عنها. يحتل رؤساء الأقسام موقعاً استراتيجياً هاماً من حيث كونهم يعرفون متى ينجح ومتى يفشل نظام الجامعة في التحفيز والمكافأة وتعزيز حيوية ونشاط الأساتذة. ولهذا المنظور القيادي أهميته ذلك أن مراجعة ما بعد التثبيت واحدة من مكونات الهيكلية الكلية للتقييم والتطوير والمكافأة. وينبغي أن ينظر إليه من منظور النظام، وبإمكان الرؤساء أن يؤكدوا على أهمية اتخاذ وجهة نظر النظام. وإلى جانب ذلك يتمتع الرؤساء بقدرتهم على الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمشهد العام لقضية المساءلة بسهولة تفوق إمكانية

معظم الأساتذة ولديهم مصلحة في ذلك. وهناك العديد من المؤلفات والتقارير الحديثة (انظر المستند رقم 6.2) التي تتحدث عن التغيير في أدوار رؤساء الأقسام والمكافآت وهيكلية المراجعة. لذلك يقع على عاتق قادة الأقسام مسؤولية العمل على توسيع وإغناء الحوار الجامعي من خلال إدخال هذه الآراء في المناقشات. وبذلك تكون لدى الجميع نظرة أكثر شمولية للعوامل الداخلية والخارجية التي لها تأثير في الجامعات بما في ذلك البيانات والديموغرافيات المتعلقة بالأساتذة المتقدمين. والمثال على ذلك، تشير البيانات الديموغرافية إلى أن 58 بالمائة من مجموع الأساتذة العاملين هم أساتذة متفرغون، إلا أن نسبة الأساتذة المتفرغين والمتقدمين في الخدمة تزيد عن هذه النسبة (أي 61 بالمائة من الأساتذة المتفرغين أساتذة من مراتب عليا) وأن المتوسط العمري للأساتذة هو 51 عاماً، ولكن بحلول العام 2000 سيكون المتوسط العمري لما نسبته 50 بالمائة من مجموع الأساتذة خمسة وخمسين عاماً أو أكثر. ومهم أيضاً أن نعرف من هذه البيانات أن 19.5 بالمائة من عدد أفراد هذه المجموعة الأخيرة يتوقع أن يحالوا إلى التقاعد في العام 2000 (بيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 1993). من هنا يتبين لنا أن الأساتذة الذين ستناط بهم مسؤولية قيادة المؤسسات وإجراء التغييرات فيها بحيث تتصدى لتحديات العقد القادم من السنين هم الأساتذة المثبتون والأمنون في مواقعهم ومهنهم العلمية.

لهذه البيانات أهمية في إعانة المؤسسات على توجيه الاهتمام إلى الأسباب التي تدعوها لأن تهتم بطاقة وإسهامات الأساتذة المتقدمين. لذلك من المهم أن تستفيد المناقشات في السياسات من الفهم الأعم الأشمل الذي يتميز به الأساتذة المتقدمون للاحتياجات والهموم ووجهات النظر. ولنكن واضحين في ذلك. ليست المسألة مسألة كون الأساتذة المتقدمين أقل إنتاجية، ولا هي مسألة كون جودة العمل تتضاءل مع تقدم العمر. فالبحوث التي أجريت مؤخراً قد أثبتت أن مثل هذه الادعاءات لا أساس لها من الصحة. إنها بحق وحقيق مسألة تتعلق بتغير الأولويات والمصالح التي تترافق عادة مع مسيرة الحياة المهنية للفرد ومدى الاعتراف بها واحترامها والاستجابة لها.

وقد ناقش دانييل ويلر Daniel Wheeler وب. ج. ويلر B.J.Wheeler (بكتابهما الصادر عام 1994، ص 94) موضوع مسيرة الحياة المهنية للفرد بطريقة عملية، حيث ذكرا: «حين يبدأ عضو هيئة التدريس عمله في موقع جديد، تبدو طاقته واندفاعه غير محدودين. وتبدو اهتماماته المهنية وقدمه في عمله أكثر أهمية من أي شيء آخر. ولكن مع مرور الزمن وحين يبدأ الأساتذة الانتباه إلى أمور شخصية، تتبدل اهتماماتهم. هذه الأمور الشخصية قد تتضمن مشاكل صحية أو مشاكل تتعلق بالأسرة أو أطفالهم المراهقين أو آبائهم الذين يتقدم بهم العمر وتغدو مطالبهم ملحة.. والجهود التي يبذلها عضو الهيئة في التعاطي مع هذا الكم الهائل من الأمور الشخصية والمهنية قد يستنزف الطاقة اللازمة للتركيز على مهنته العلمية». وأي امرئ في موقع رئيس القسم ولأية مدة زمنية ربما شهد هذا التسلسل في مسيرة الحياة المهنية عند واحد أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس. ومع ازدياد أعمار الأساتذة يزداد أيضاً هذا التسلسل في مسيرة العمل. تقترح كارول بلاند Carole Bland وزميلها ويليام بيرغيست William Bergquist (في كتابهما الصادر عام 1997) أن إدراك تلك الحاجات والاهتمامات المتغيرة في إطار مراجعة ما بعد التثبيت من شأنه أن يسهل عملية التداخل بين أشكال الحيوية عند المؤسسة وعند الفرد وتعمل على تشجيع تبني منهج مؤسساتي متكامل يعنى به الاحتياجات المتباينة للأساتذة في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية وتطورها» (ص 89). ثم يقدم هذان المؤلفان معلومات تاريخية ممتازة حول نظرية تطور الكبار ونظرية تطور المهن العلمية والعوامل المؤثرة في البيئة الجامعية المنتجة. وهذه المعلومات لا تقدر بثمن في الجهود الهادفة إلى تكوين السياسات وتطبيقها.

وينفس الدرجة من الأهمية التعرف يأتي على حقائق محددة في الحركة الوطنية لمراجعة ما بعد التثبيت، ذلك أنه عندما يكون المرء مسلحاً بالبيانات الحقيقية الملموسة حول ما يعلمه عن النماذج والممارسات والنتائج يصبح من السهل عليه أن يجيب عن أسئلة من مثل لماذا نحن؟ ولماذا الآن؟.

■ كن مستعداً للإجابة عن أسئلة الأساتذة وهمومهم. غالباً ما يسبق صياغة السياسة سلسلة من الأسئلة للتعرف على مجالات يكتنفها الغموض والإرباك ونقاط اختلاف الرأي. لذا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يكونوا على أتم استعداد لهذه التساؤلات التي تطرح في كثير من الحالات ولمساعدة قادة المؤسسات في التخطيط للإجابات المناسبة. ومثل هذه الأسئلة قد تتضمن دون أدنى شك ما يلي:

■ ما المشكلة التي نحاول معالجتها؟

■ من الذي يؤثر المشكلة؟

■ لماذا لا نتناول سياسات المؤسسة الحالية هذه المشكلة بالطريقة اللائقة والعادلة؟

■ إذا نظمت عملية مراجعة لما بعد التثبيت، فهل يجري تعديل لعملية المراجعة السنوية؟

وإذا أدخلت هذه التعديلات، هل تستطيع عملية المراجعة السنوية أن تهتم بهذه المشكلة؟

■ ما هي النماذج والمنهجيات التي تحمل الكثير من الفائدة والقليل من الأعباء؟

■ ما هي منافع المراجعة بعد التثبيت، وما هي تكاليفها؟

■ كيف تحكم المؤسسة حالياً على فاعلية عملية المراجعة السنوية وكيف ستحكم على فاعلية عملية المراجعة بعد التثبيت؟

والعمل في ضوء هذه التساؤلات سوف يقود حتماً إلى أكثر الخطوات أهمية، ألا وهي الحصول على وضوح الغاية.

■ كن واضحاً في عرضك لأهداف السياسة. يجب أن تكون الغاية من عملية المراجعة بعد التثبيت واضحة وجلية ذلك أن الشكل عادة يعقب المضمون والوظائفية. وانعدام الوضوح يؤدي إلى توقعات متضاربة ونتائج لا يمكن تحقيقها. وعادة يعرف

رؤساء الأقسام هذه الحقيقة من حدسهم وخبرتهم في التعامل مع الأساتذة في أقسامهم بأمور أخرى. لذلك فالتحدي الكبير الذي يواجهه الإداريون في الجامعات فيما يتعلق بالتواصل يتمثل في ضرورة كونهم شديدي الوضوح بخصوص ما ينبغي أن تحمله رسالتهم إلى الآخرين.

ومن خلال عملية توضيح الغاية من السياسة تبدأ المناقشات حول ما إذا كان للسياسة أن تتضمن نتائج تطويرية أو جمعية. فإذا أمكن تحديد هدف السياسة وإن تمت الإجابة عن الأسئلة الأخرى يصبح النقاش أكثر سهولة.

المستند رقم 6.2 معلومات مرجعية مهمة عن الأساتذة

المتقدمين تفيد القادة الأكاديميين

American Association of State Colleges and Universities, Facing Change: Building the Faculty of the Future. Washington, D.C: American Association of State Colleges and Universities, 1999.

Bennett, J.B. Collegial Professionalism: The Academy, Individualism and the Common Good. Phoenix: Oryx Press, 1998.

Bland G.J., and Bergquist, W.H. The Vitality of Senior Faculty Members: Snow on the Roof ? Fire in the Furnace, ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, no.7. Washington, D.C.: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1997.

Chan, S.S., and Burton, J. ?Faculty Vitality in the Comprehensive University: Changing Context and Concerns.? Research in Higher Education, 1995, 36(2), 219-234.

- Crawley, A.L. Senior Faculty Renewal at Research Universities: Implications for Academic Policy Development. *Innovative Higher Education*, 1995, 20(2), 71-94.
- Diamond, R. M., and Adam, B.E. Changing Priorities at Research Universities: 1991-1996. Syracuse: Center for Institutional Development, 1998.
- Diamond, R.M., and Adam, B.E. (eds), Reorganizing Faculty Work: Reward Systems for the Year 2000. New Directions for Higher Education Series, no.81. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Ferren, Ann S. Senior Faculty Considering Retirement: A Development and Policy Issue. New Pathways Project Working Paper no. 11. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1998.
- Finkelstein, M.J., Seal, R.K., and Schuster, J.H. The New Academic Generation: A Profession in Transformation. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.
- Glassick, C.E., Huber, M.T., and Maeroff, G.I. Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- Guskin, A.E. Restructuring the Role of Faculty. *Change*, 1994, 26 (5), 16-25.
- Heydinger, R., and Simsek, H, An Agenda for Reshaping Faculty Productivity. Denver, Colo.: State Higher Education Executive Officers and Education Commission of the States, 1992.

- Hubbard, G., and Atkins, S. "The Professor as a Person: The Role of Faculty Well-Being in Faculty Development." *Innovative Higher Education*, 1995, 20(2), 117-128.
- Karpiak, I.E. "University Professors at Mid-Life: Being a Part of But Feeling Apart." *In* D.DeZure (ed.), *To Improve the Academy*, 1997, 16,21-40.
- Licata, C.M., and Morreale, J.C. *Post-Tenure Review: Policies, Practices, and Precautions*. New Pathways Project Working Paper no. 12. Washington, D.C.:American Association for Higher Education, 1997.
- Plater, W. "Using Tenure: Citizenship Within the New Academic Workforce." *American Behavioral Scientist*, 1998, 41(5), 680-715.
- Rice, R.E. *Making a Place for the New American Scholar*. New Pathways Project Working Paper no. 1. Washington, D.C.:American Association for Higher Education, 1996.
- Richards, M.P. "Preparing for Post-Tenure Review." *The Department Chair*, 1997, 8(2), 2-3.
- Sid W. Richardson Foundation Forum Task Force on Restructuring the University Reward System. *A Report by the Sid W. Richardson Foundation*. Fort Worth, Tex: Sid W.Richardson Foundation Forum, 1997.
- Tierney, W.G., and Bensimon, E.M. *Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy*. Albany: State University of New York Press, 1996.

■ ادع إلى مشاركة واسعة. المعروف أن يؤيد الناس ويدعمون ما يسهمون في تكوينه. وهذه الفكرة الأساسية على جانب كبير من الأهمية عند وضع الأسس لما يحتمل أن يكون مبادرة تثير الجدل لذلك فإن دعوة جميع من لهم مصلحة إلى طاولة المناقشات يتطلب الكثير من الصبر والوقت لكن هذا الوقت وذاك الصبر لا يضيعان سدى عندما تصل إلى مرحلة التطبيق. ولرؤساء الأقسام عادة خبرة جيدة في استراتيجيات بناء رأي جماعي. وهذا هو أوان الاستعانة بهذه الاستراتيجيات.

■ أسس للمبادئ الضمنية. ذكرنا سابقاً أن معظم خطط المراجعات لما بعد التثبيت تسترشد هذه الأيام بمبادئ سياسات راسخة. وعلى المؤسسات أن تقوم بمراجعة هذه المبادئ بدقة، وأن تأخذ في اعتبارها أيضاً القيم القياسية الإرشادية التي وضعتها الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات قبل وضع السياسة التي تأخذ في الحسبان المهمة والقرينة الفردية. وباستطاعة رؤساء الأقسام أن يساعدوا في تذكير لجان الصياغة بأهمية التمسك بالغاية وبالمبادئ الضمنية.

■ حافظ على بساطة العملية. يمكن أن نقول الكثير في حسنات بساطة التقييم. أما بالنسبة لأولئك الذين تناط بهم مسؤولية الإشراف وتنفيذ السياسة فلا يمكننا أن نغالي بأهمية الحفاظ على بساطة المبادئ الإرشادية لهذه السياسة. وقد لوحظ أن العديد من الجامعات اختارت أن تمنع المرونة الكبرى والقرار الذاتي للوحدات الجامعية في صياغة الكم الهائل من التفاصيل الإجرائية اللازمة. وحين يتحقق هذا الأمر يتولى الرؤساء قيادة المداولات، ويتعين عليهم أن يكونوا صوت العقل في الترويج للإجراءات التي تسهل إدارتها. كما يستطيع رئيس القسم أن يجنب الوحدة من فرض عمليات مراجعة كثيرة التفاصيل حين يطرح السؤال ما الكلفة هنا؟ وهذا يعني ما هي المنافع والتكاليف لهذا الإجراء مقابل إجراء آخر.

تشير التقارير الميدانية (مثل تلك الواردة في كتاب Licata and Morreale, 1997) أن واحدة من المشكلات التي غالباً ما يلحظها الإداريون تتمثل في الكم الهائل من الوقت والموارد والوثائق من الأساتذة التي تطبقها العملية. لذا يتعين على رؤساء الأقسام أن يعملوا باستمرار على إقناع الجميع ومساعدة زملائهم في مقاومة تلك النزعة الرامية إلى رسم خطة إجراءات كثيرة الأعباء وكثيفة الموارد. وينبغي إثارة موضوع الموارد في مرحلة مبكرة من النقاش بغية استجلاء ما هو معقول ومجدٍ ويمكن تحمل نفقاته. وإرهاق نظام هو في الأصل نظام مرهق لا ينجح منه إلا الاستياء وعدم الرضى. لا بد أن تسود العقلانية وعلى الرؤساء أن يصروا على ممارسة قدر من العقلانية عند وضع السياسات والإجراءات. والسؤال الذي يجب أن يطرحه الرؤساء عند المداولة: كيف نستطيع إنجاز هذا الهدف ونحفظ في الوقت نفسه الموارد النادرة أثناء عملنا هذا؟.

ضمان التطبيق المعقول

تكن صعوبة أي أمر في كثرة التفاصيل، وكما يقول المثل الدارج «الشیطان يختبئ في التفاصيل». وفي عملية مراجعة ما بعد التثبيت تحدد التفاصيل نجاح أو فشل التطبيق. لهذا ينبغي لرؤساء الأقسام والإداريين أن يكرسوا جلّ اهتمامهم إلى هذا الجانب من العملية وبخاصة حرصهم الشديد على ما يلي:

■ **تبني مواعيد زمنية معقولة للتطبيق.** تشير التجارب إلى أن المؤسسات لا تعير أهمية للزمن اللازم لتطبيق سياسة جديدة. وقد تبينت صحة هذا الأمر حين طلب إلى الوحدات الجامعية أن تحدد طريقة تكوين وانتقاء المراجعين من الزملاء، وأن تحدد عتبة الأداء المقبول ضمن كل معيار للأداء، وأن تضع مجالات المواعيد الزمنية لخطط التحسينات، وأن تخصص الأموال المعقولة لخطة التطوير وتنفيذ النظام الموضوع. لذا يتعين على رؤساء الأقسام ألا ييخسوا قيمة زمن الانطلاق، وعليهم أن يعلموا أن القاعدة هنا هي اثنين لواحد - وهذا يعني أن الزمن الواقعي يعادل ضعف الزمن الذي تخاله لهذه البداية.

■ ألا تكون عملية المراجعة سرّاً غامضاً. إن وضع أعضاء هيئة القسم في صورة الأغراض المتوقعة من عملية مراجعة ما بعد التثبيت وإجراءاتها والنتائج المتوخاة هي مسؤولية قيادية جوهرية. ورؤساء الأقسام هم الذين يقررون أن يضطلعوا بهذه المسؤولية أو أن يقنعوا عميد الكلية لتحملها. فالجهل في هذا المجال ليس نعمة بل نقمة حين يتعلق الأمر بضرورة أن يعرف الأساتذة ما الذي سيترب على هذه المراجعة وما هي أدوارهم وأدوار الزملاء والطلبة والإداريين والمقيمين الخارجيين في هذه العملية.

العمل على تشجيع حصول نتائج فاعلة

التنفيذ الفاعل للسياسة ليس إلا طرفاً واحداً من المعادلة، أما الطرف الآخر منها فهو النتائج الفاعلة لهذه السياسة. وتقييم نتائج عملية مراجعة ما بعد التثبيت عنصر ضروري جداً في الإشراف على تنفيذ هذه السياسة. وغالباً ما يكون التعبير عن هذا القلق بالسؤال القائل ما مدى فاعلية سياسة المؤسسة في تحقيق الأهداف المتوخاة، وكيف نعرف ذلك؟ ولا بد من الإجابة عن هذا السؤال لأنه يقود بالتالي إلى إدخال تعديلات أو تحسينات على هذه السياسة.

من أجل ذلك ينبغي على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يحتفظوا بسجلات دقيقة وأن يصغوا دوماً لكل ما يقال كي يقيموا آراء وردود فعل الأساتذة فيما يتعلق بالمنفعة منها. وربما تكون بعض هذه النتائج نوعية على المستوى الفردي- أي احتفال واحد لواحد بالإنجاز، أو مناقشة واحد لواحد في توجيه أو إعادة توجيه المهنة العلمية، أو معلومات راجعة من واحد لواحد تكون في منتهى الصراحة وفي الوقت نفسه حساسة بخصوص ضرورات التحسين.

ومع أن هذه النتائج نوعية في طبيعتها بصورة أولية، إلا أنها بالقدر نفسه بأهمية البيانات الكمية التي تجمع بخصوص الأساتذة الذين يتلقون علاوة، أو تتم ترقيتهم أو يختارون الإحالة المبكرة للتقاعد، أو يكونون بحاجة للتحسين. والمؤسف أنه حتى تاريخ قريب جداً لم يبذل أي مجهود في الحديث عن أي من هذه النتائج.

غير أن الجهود تبذل حالياً في بعض الجامعات وفي بعض المنظومات الجامعية (من مثل جامعة هاواي- مانوا، ومنظومة فرجينيا للتعليم العالي وجامعة أريزونا وجامعات الدولة في أريزونا) لجمع البيانات حول النتائج. وفي هذا المجال يتعين على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يكونوا الرواد في جمع هذه البيانات. والجدير بالذكر أيضاً أن المشروع الثاني المعروف باسم New Pathways الذي أطلقته الرابطة الأمريكية للتعليم العالي قد أجرى دراسة لنتائج السياسات ضمن المؤسسات التي طبقت مثل هذه السياسات منذ سنوات عدة. ومن المتوقع أن تلقي نتائج هذه الدراسة الضوء على مدى نجاح عملية المراجعة بعد التثبيت.

التحديات والفرص الماثلة أمام رؤساء الأقسام

لا شك أن عملية تقييم الأساتذة بعد تثبيتهم تضع تحديات وفرصاً أمام رؤساء الأقسام. والقيادة الجيدة تستلزم الفهم الجيد لحاجات واهتمامات أساتذة القسم، وبالتالي ترجمة هذه الاهتمامات إلى أفعال تفيد الفرد والقسم معاً، وإيجاد الوسيلة الفاعلة لمكافحة الأساتذة. لكن رؤساء الأقسام عادة يجدون هذا الجانب من عملهم الأكثر استهلاكاً للوقت، وفي بعض الأحيان أكثر جوانب عملهم إحباطاً. وكون الرئيس واحداً، بل الأول، بين الأقران لا يعني أن لديه معرفة مسبقة حول تقييم الأداء. والواقع أن الغالبية العظمى من الرؤساء يأتون إلى مناصبهم وليس لديهم أي تدريب أو خبرة في هذا الميدان. ويضاف إلى نقص التدريب هذا ذلك اللغز المحير الذي يفرضه كون الرئيس يشغل منصبه بالتناوب- أي إن الشخص الذي يقيم عمله هذا العام قد يكون الشخص الذي يقيم عمله في السنة المقبلة. فمثل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى استراتيجيات اعتباطية أو روتينية في مراجعة أعمال الأساتذة. لهذا يتعين أن يكون رؤساء الأقسام على استعداد وراغبين بتقديم تقييمات نزيهة ومنصفة. وكما تقول ديريل ليمنغ Deryl Leaming (في كتابها الصادر عام 1998، ص 39) محذرة: «إن لم تكن على استعداد لإعطاء الأساتذة تقييمات نزيهة

لأعمالهم حين تكون أقل مما هو مقبول، فسوف تواجه مهام أكثر صعوبة في المراحل القادمة». غير أن الأمر الأكثر أهمية أن يكون لدى الأساتذة ثقة في مقدرة رئيسهم واستعداده ومعرفته في ميدان التقييم.

التغلب على المقاومة

من التحديات التي ينبغي لرؤساء الأقسام أن يتوقعوا مواجهتها مقاومة الأساتذة لفكرة مراجعة إضافية لأدائهم. وكما قال أحد الأساتذة: «إذا كان رؤساء الأقسام وعمداء الكليات يكتفون بأن يعملوا مقابل الرواتب التي تدفع لهم فلا لزوم لمراجعة ما بعد التثبيت». إن هذا النقد اللاذع للنظام جدير بأن يتوقف المرء عنده قليلاً، لاسيما المرء الذي يشغل موقعاً إدارياً. لذلك يمكن أن يكون رؤساء الأقسام القوة المؤثرة في تهدئة مثل هذا النوع من النقد وذلك من خلال حث الأساتذة على المشاركة في المداولات داخل الجامعة وتطوير السياسات. وفي الوقت نفسه يخشى الأساتذة أن يستغل الإداريون مراجعة ما بعد التثبيت للتخلص من الأساتذة غير التقليديين أو الذين يثيرون جدلاً. لكن أفضل طريقة لتهدئة هذه المخاوف أن يكون رؤساء الأقسام عادلين ومنصفين وأن يكرسوا جهودهم للبحث على التقييم السليم الذي يتضمن الاستئناف والإجراءات الأصولية في العملية.

تنمية الحيوية والنشاط عند الأساتذة

ليست عملية المراجعة لما بعد التثبيت بالفكرة الجديدة في العديد من المؤسسات. والواقع إن مسؤولية رؤساء الأقسام في هذه المراجعة ستكون امتداداً للممارسات في تلك المؤسسات إن استخدموا الأساليب نفسها التي أثبتت فاعليتها في زيادة إنتاجية الأساتذة (Bland and Bergquist, 1997)، وإن أوجدوا الدافع لدى مجموعات خاصة من الأساتذة (Lucas, 1994)، وإن عززوا أداء الأساتذة من خلال وضع الأهداف (Locke and Latham, 1990, Lucas, 1994). معظم الأساتذة بعد التثبيت يقدرعون عالياً تلك الفرصة التي تتيح لهم المشاركة في المقابلات الخاصة

بوضع الأهداف حيث يتم التأسيس للأهداف السنوية وحيث يخضع سير العمل للرقابة وحيث النتائج تعرض للتقييم. وفي هذا تعيد آن لوكاس إلى أذهاننا (في كتابها الصادر عام 1994) قولها إن وضع الأهداف يفسح المجال للاحتفاء بالمنجزات والحديث عن الفشل مع من يصغي إليك باهتمام وتأييد، وتكريس الطاقة للتفكير في توجهات الحياة ويعزز المساءلة والإنتاجية على حد سواء. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام في موقف الداعم في العملية، وفي الوقت نفسه مستعدين للمساعدة حين لا تتحقق الأهداف وهذا مزيج للأدوار يحمل التحدي.

من الخيارات الواعدة أمام رؤساء الأقسام أن يشركوا أساتذة القسم في تقييم حيوية ونشاط الفرد وميسور أحوالهم وذلك بغية تحسين مجالات الأهداف التي فيها تكون عملية تطوير الأساتذة ذات فائدة. في هذا السياق يقدم تشارلز ووكر (Charles Walker من قسم علم النفس في جامعة سانت بونافينيتورا St. Bonaventure بياناً مفصلاً للامح حيوية الأساتذة يمكن معالجته ذاتياً واستعماله عنصراً محفزاً لإطلاق حوار بين الرئيس وعضو الهيئة حول التوجهات المستقبلية واحتياجات التطوير. يربط هذا البيان تسعة أبعاد للحياة والنشاط مع تسعة عشر نشاطاً وممارسة لها علاقة بتطوير الأساتذة، تفيد في كونها خطوة أولى في التخطيط للمهنة العلمية. كما أن الاستنتاجات التي توصلت إليها دراسة لخبرات أساتذة في أواسط مهنتهم العملية أو في مرحلة متقدمة من أعمارهم (Karpiak, 1997) تقدم أيضاً توصيات مفيدة للعاملين في تطوير الأساتذة والإداريين بهدف تحسين تلك الجوانب من حياة الأساتذة المتعلقة بعملهم. وإضافة لذلك تقدم هذه الدراسة إطاراً فريداً في نوعه لفهم ردود أفعال الأساتذة إزاء ضغوط المهنة وتوقعات الإداريين وكيف تؤثر البيئة الجامعية وتصورات الفرد لهذه البيئة في تشكيل الأفعال والتغييرات والاستجابات.

التأسيس لمهمة القسم وتعزيز العمل الجماعي

البقاء والنمو والازدهار هي الدعوة التي يوجهها القسم الجامعي إلى الرئيس حين يعطى الخيار له بأن يضمن عملية المراجعة لما بعد التثبيت باعتبارها عناوين

رسالة القسم والمسؤولية المشتركة عن أداء الفرد. وهذه فرصة عظيمة التأثير، يصفها جون فيرغن Jon Wergin (في كتابه الصادر عام 1994) بأنها «ثقافة المسؤولية المشتركة» (ص16) ويستنتج من ذلك أن هذه الأفكار لا تكتسب مقصدها المفيد إلا إذا تركز الاهتمام على طريقة إنشاء العمل وتقييمه ومكافأته بحيث يتعزز القسم ويكون «جماعة مصالح» (ص16). وعلى هذا النحو يغدو التقييم مركزاً على الجماعة. يقول جون فيرغن: «حين يغدو التقييم مركزاً على الجماعة تحتاج المؤسسات إلى تطوير مواصفات ومعايير تكون أكثر ملاءمة لجدارة الحكم- أي المعايير اللازمة لتقييم ليس فقط الجودة الكامنة لإسهامات الأساتذة، بل وأيضاً ما تساويه هذه الإسهامات بالنسبة لمهمة القسم والمؤسسة عموماً». (ص 10).

ولعلنا نجد مثلاً عملياً يثير الاهتمام ويوضح طريقة مزج العمل الفردي للأساتذة ومكافأته مع احتياجات القسم والجامعة في التقييم السنوي للقسم، وهو مثال مأخوذ من كلية الآداب والعلوم بجامعة أريزونا. يوضح هذا التقييم كيف تسهم الوحدات الجامعية في تعلم الطلبة في تقرير الجودة العلمية والحفاظ على سمعتها وفي الاهتمام بمختلف الحاجات داخل المؤسسة. ومن خلال التقييم السنوي في الوحدة يستطيع رئيس القسم «أن يفاوض في عملية توزيع مهام عمل الأساتذة ومسؤولياته بطريقة تزيد من حجم ما ينجزه أساتذة الوحدة الجامعية بصورة مشتركة». (Krahenbuhl, 1998, p.24) يمكن الحصول على نسخة مطبوعة من هذا التقييم من الموقع الإلكتروني:

<http://www.aahe.org/change/nd98_table.htm>.

دعم مشاركة الزملاء الأعلى رتبة

من المعروف أن منح المواطنة في القسم والمؤسسة يعتمد أساساً على تقاليد قوية من أنظمة الحكم المشتركة في الجامعات ومراجعات الزملاء الأعلى رتبة. ولكن رغم أن مستوى ومدى مشاركة الزملاء في هذه الأنظمة من الحكم والعمليات الخاصة بشؤون العاملين تختلف بين مؤسسة وأخرى تبعاً لنوع المؤسسة والثقافة السائدة في

الجامعة، إلا أن معظم سياسات مراجعة ما بعد التثبيت تولي دوراً محورياً في إصدار القرار والحكم للزملاء الأنداد. يحمل هذا الدور عند الكثيرين مساحة نفوذ جديدة قد تكون مثقلة بالمشاكل. وبالطبع يكمن الخوف في ظاهرة ملحوظة وهي أن المراجعين من القسم يتعاونون مع اللجنة لمجرد تدبير الأمور ذلك أنهم لا يرغبون في أن يجلبوا لأنفسهم شيئاً من الإجراءات العقابية. وهذه الظاهرة واحدة من الأسباب التي تجعل اللجان تشرك في عضويتها أفراداً من خارج القسم وفي بعض الأحيان من خارج نطاق الجامعة. ولكن بغض النظر عن طبيعة تكوين اللجنة يستطيع رؤساء الأقسام وضع هذه المهمة الإضافية ضمن المنظور الملائم وذلك بتقدير كفاءة المراجع وإعطائه المكافأة الجديرة لكونها إسهاماً بالغ الأهمية يقدم إلى القسم والجامعة معاً.

هموم مشتركة

والملاحظ أيضاً أن كثيراً من الأسئلة والهموم ذات الأهمية الكبرى تبقى دون حلول أو إجابات في تلك الأحاديث التي تدور حول المراجعة بعد التثبيت. ومع دخول المؤسسات في عمق عملية المراجعة هذه ومع اكتسابها المزيد من الخبرة في إجراءاتها تقوم المؤسسات باستبدال التقارير المشتملة على القصص ببيانات منظمة. ومع ذلك تشير المراجعات التمهيدية لما يزيد على مائة من السياسات والمقابلات التي أجريت مع إداريين في تسع مؤسسات إلى أن معظم القضايا تتركز حول أسئلة لها علاقة بالتأثير والتكلفة والمنفعة (انظر Licata and Morreale, 1997). وفيما يلي نناقش هذه الأسئلة والقضايا المحيطة بها:

السؤال الأول- ما الأثر الذي تتركه مراجعة ما بعد التثبيت على مهارات رؤساء الأقسام وإعدادهم؟

إن اعتماد مبدأ المراجعة بعد التثبيت يضيف زيادة تدريجية في مجموع المهارات التي ينبغي أن يمتلكها رؤساء الأقسام لتكون حركتهم سهلة في تتقلهم بين مختلف الأدوار، مثل دور المدرب والحكم، والوسيط وصاحب الفكرة وبين المشاور وصانع

القرار. وكما ذكرنا آنفاً من غير المتوقع أن يعرف رؤساء الأقسام كيفية التفاوض على حدود مراجعة ما بعد التثبيت مع الأساتذة دون أن تتاح لهم فرصة تطوير مهاراتهم. لذلك يتعين عليهم ألا يترددوا في طلب الدعم في سبيل التدريب والتطوير، وبخاصة في المجالات التالية:

■ كتابة تقارير تقييم الأداء العادل والحقيقي والمستند إلى مبادئ التقييم السليمة والمؤيدات الملموسة. قد يهاب الرؤساء وضع ملاحظاتهم التقييمية بالشكل الملائم بحيث تكون مستندة إلى الوقائع وتستشهد بأمثلة ملموسة تؤيد الأسباب الداعية لإعطاء التصنيف، وتفاذي المفاجآت في التقييم أمر محمود، وليس التحدي أن يقدم المرء التقييم الإيجابي، بل التحدي أن يقدم المرء الخبر السلبي بطريقة إيجابية. والاتجاه هنا هو إما أن يكتب المرء آراء في التقييم بطريقة عريضة فيها المغالة وتفاذي الغوص في الأمور الصعبة بالأداء، أو التركيز على النواحي السلبية فقط دون تقديم متوازن لمجالات القوة عند الفرد. ولكن توجد استراتيجيات يستطيع الرئيس أن يكتسبها ليقول ما يقصد بقوله دون أن يجعل المراجعة تتسم بـ«الفاثا» أو الصحافة «الحمراء». فالموضوعية والعدالة المطلقة هما ما يجب أن يسود.

عندما يواجه رئيس القسم حالة صعبة في التقييم من المفيد أن يطلب العون من رئيس قسم آخر أو من شخص في المرتبة التي تعلوه في التسلسل الإداري. وطلب إجراء مراجعة موضوعية لتقرير التقييم أو طلب الرأي البناء بخصوص مضمون التقييم ولهجته يجنب الرئيس الكثير من التعليقات المؤلمة في المراحل اللاحقة. والأساتذة عادة يستأثرون من التقييم السلبي بسبب اللغة اللاهبة والتعليقات غير الموضوعية المستخدمة في التقرير وليس بسبب الأداء نفسه موضوع التقييم. وإذا أثرت النقاط نفسها ولكن بموضوعية يكون رد الفعل أقل عدائية. استخدم الوقائع والأمثلة في عرض وجهة نظرك واذكر دوماً أن حكمك في مقدار ما تكتب هو مهارة تكتسبها، فالكتابة المطولة يمكن أن تكون سبباً في الهلاك شأنها في ذلك شأن إعراب الكلمات. وتتوافر حالياً مراجع جيدة تفيد في أعمال التقييم يستطيع رؤساء

الأقسام الاستعانة بها، نذكرها في المستند رقم 6.3 ولكن يتعين على الرؤساء أن يذكروا أن أفضل وسيلة لاكتساب المهارة في كتابة تقارير التقييم هي التدريب أثناء العمل ومن خلال التجربة والخطأ. واذكر أيضاً أن العمل بذكاء في موضوع التقييم هو دوماً نشاط يتعلمه المرء. وكما قال مارك توين Mark Twain فيما نقل عنه: «القرار الحكيم يصدر عن تجربة، والتجربة تأتي من قرار غير حكيم تصدره».

■ **التشاور والتفاوض في شأن الاستراتيجيات.** ليس لدى رؤساء الأقسام من أجل علاقاتهم الشخصية البينية صندوق أدوات يستعينون به لإدارة الأحاديث مع الأساتذة المتقدمين. إنما يستطيع هؤلاء الرؤساء الاستعانة بما لديهم من معرفة وفهم في أساليب التواصل ونظرية التحفيز لينقلوا أحاديثهم مع الأساتذة حول الأداء التعليمي وإنتاجية البحوث وتوجهات تخصصاتهم إلى حوار منتج ويعيد عن المنازعات. ومرة أخرى إن هذا الأمر هو مهارة يمكن أن يتعلموها ويمارسوها من خلال المحاكاة والتدريب على سيناريوهات يؤسسونها ومن خلال الرجوع إلى مصادر جيدة في هذا المجال. إذ يجب أن يغادر الأساتذة قاعة الاجتماعات حيث يجري التقييم ولديهم فهم واضح حول مدى تحقيق الأداء أو عدم تحقيقه للمعايير والمواصفات المحددة بكل وضوح، وحول ما هو متوقع منهم في المستقبل.

■ **التفكير الاستراتيجي والواقع.** في بيئة داخل القسم الجامعي حيث مهام الأعمال المتباعدة والتخطيط التعاوني للقسم هي الأهداف المرسومة لها يتعين على رئيس القسم أن يفكر دوماً بطريقة جماعية مشتركة وأن يجد المناسبات الملائمة لتعزيز حماس الأساتذة وبتيح لهم الفرص الجديدة لتقديم إسهاماتهم. أن ينجز هؤلاء الرؤساء ذلك على أفضل وجه إلا من خلال التفكير الاستراتيجي ومعرفة كيف يحدثون التغيير في شؤون القسم.

■ **الجزم والحساسية.** ليس من السهل على الرئيس أن يعرف متى «يشد» ومتى «يرخي» حين يتعلق الأمر بالتقييم. لذلك من المفيد للرئيس أن تكون لديه الخبرة في لعب الأدوار مستعيناً باستراتيجيات الجزم وأساليب طرح الأسئلة التقييمية. ومن

الأمر الجوهري هنا توقع ردود أفعال الأساتذة والاستعداد للرد عليها بطريقة مباشرة وحساسة للهموم والشكاوي والأسئلة. وكثيراً ما نجد أن ما نظن بأننا قلناه في مقابلة للتقييم وما يسمعه عضو الهيئة من قولنا ليست متزامنة بصورة مثالية. لكن يمكن تحسين هذه المشكلة من خلال وضع سيناريو في بيئة تدريبية أو من خلال ممارسة مقابلة مماثلة مع أحد الزملاء. إلا أنه من الضروري رئيس القسم أن يركز اهتمامه أثناء التقييم على أداء الفرد وليس على شخصه. ومن المهم أيضاً تقديم أمثلة محددة للأداء تبين معايير التقييم موضوع النقاش. وفضل طريقة لمناقشة الأهداف المستقبلية أو التحسينات المطلوبة أو السبل الكفيلة بالنجاح أن يعرضها الرئيس بطريقة إيجابية من خلال طرح أسئلة تدعو الحاضرين إلى التأمل وتقديم المقترحات للتغيير.

■ معرفة النواحي القانونية. وأخيراً وليس آخراً، بكل تأكيد هناك ضرورة لأن يدرك رؤساء الأقسام التداعيات المحتملة للتقييم غير اللائق ومعرفة «درهم الوقاية» في هذا الشأن أمر جدير بالاهتمام. يقترح لاري براسكامب Larry Braskamp وجون أوري (1994) John Ory الإرشادات التالية وأن يذكرها الرؤساء دوماً: أسس أحكامك على المعايير المتعلقة بالأداء والبيانات ذات العلاقة، اعتمد على نتائج محددة في التقييم واستعن بقرارات فردية لعمل الأساتذة بدلاً من الأحكام النسبية، قدم معلومات راجعة نزيهة وصادقة واحترم عمليات الاستئناف من جانب الأساتذة.

السؤال الثاني: ما أثر مراجعة ما بعد التثبيت في طريقة انتقاء الرئيس؟

تتسارع الخطى حالياً لوضع منفعة وجدوى موقع الرئيس بالتناوب موضع البحث والتدقيق، ذلك أن مراجعة ما بعد التثبيت ليست إلا واحدة فقط من مسؤوليات هائلة الحجم والعدد تلقى على كاهل القادة الأكاديميين من الخط الأول هذه الأيام. فالاستعداد لقبول منصب رئيس القسم يقتضي ما هو أكثر من مجرد الاهتمام ودعم الزملاء. إن المطلوب من الرئيس إضافة إلى استجابته لقرارات التفويض الخارجية

والقانونية المتعلقة بشؤون القسم أن يقوم بقيادة التخطيط في المؤسسة من أجل الإنتاجية وسياسات أنصبة العمل وتقييم النتائج والتعويضات المستندة إلى الاستحقاق ومراجعة البرامج والتنوع والتمويل المستند إلى الأداء- والأجندا متواصلة. كل هذه الأمور تطرح للتساؤل ما إذا كانت الاستمرارية وطول المدة للقيادة الفاعلة داخل القسم أفضل من انتقال المسؤولية من شخص إلى آخر- لاسيما وأن هذا الانتقال يعد طقساً متوازناً طول الوقت في طرائق الحكم المشترك، وحيث إن معظم سياسات مراجعة بعد التثبيت تدمج المراجعة السنوية والتخطيط طويل المدى للمهن العلمية ضمن العملية القيادية لرئيس القسم، يبدو أن الاستقرار ومستوى قدرات الرئيس هما العملة الأكثر أهمية في هذه المملكة. كما أن الضغوط والتوقعات في هذه الأيام تتطلب مجموعة من المهارات مختلفة عن تلك التي كانت ضرورية قبل عشرين عاماً. لذلك ينبغي أن يعاد النظر جدياً في أمر منصب الرئيس المتناوب.

السؤال الثالث: ما التحديات الإجرائية التي يتوقع رؤساء الأقسام وأعضاء لجان المراجعة من الزملاء مواجهتها وهم يعملون في بيئة تقييم ما بعد التثبيت؟

يشعر المراجعون من الزملاء من عليا القوم أنهم غير مهياين لهذا الدور الجديد مع زملائهم المتقدمين مثلما يشعر رؤساء الأقسام. لذلك ينبغي مراعاة ما يلي: أولاً، التدريب مطلوب ليتمكن هؤلاء المراجعون من فهم عملية المراجعة فهماً كاملاً ولكي يشعروا بالثقة عند تقديمهم معلومات بناءة وملائمة بخصوص الأداء. ثانياً، الغموض واللبس في المعايير والمواصفات مصدر إزعاج كبير للمراجعين ويجبر الأقسام والوحدات للرجوع دوماً إلى عتبة الأداء المتفق عليها. ثالثاً، الكم الهائل من الوثائق التي يقدمها الأساتذة قد تكون أكثر من اللازم وغير ضرورية وتشكل عبئاً كبيراً. وحين تكون الوثائق كثيرة العدد يصبح من الضروري وضع معايير إرشادية إضافية خاصة بالوثائق. رابعاً، يعمل رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بجهد وكد كبيرين في

سبيل وضع خطة معقولة للتحسين وما ينبغي للمؤسسة تقديمه من الموارد. لذلك يعد تأسيس شراكة في المعلومات وتقديم الإرشاد في هذا الصدد أمراً جوهرياً. وليس بعيداً عن المتوقع حصول التباين بين الوحدات العلمية ضمن المؤسسة الواحدة في مجال تطبيق هذه السياسة. غير أن الاهتمام بالتفاصيل المقدمة يظل عادة في تناسب مباشر مع جودة القيادة في القسم.

السؤال الرابع: ما النتائج التي تتوقعها الجامعات من هذه العملية؟

السؤال الهام الذي يطرح نفسه والذي يستتبع سؤالاً آخرًا هو لماذا ينبغي لنا أن نستثمر في هكذا مراجعة وما الذي نكسبه منها؟ معظم الإجابات التي قدمت لهذا السؤال غير رسمية وقصصية. لذلك يغدو لزاماً على رؤساء الأقسام أن يساعدوا مؤسساتهم في البحث عن إجابات لهذا السؤال وأن يساعدوا في تتبع أثر هذه المراجعات في الإسهامات الفردية من هيئة التدريس وفي إنتاجية القسم وإنجازاته. وقد لوحظ من مقابلات أجريت مع مسؤولين أكاديميين كبار من جامعات هاواي ومين ومونتانا وكاليفورنيا وجود اتفاق عام بأن هذه العملية أثبتت "نجاحاً جديراً". وأشار بعضهم إلى ابتكارات ما كان لأعضاء هيئة القسم أن يقدموها لو لم يجدوا التشجيع لذلك من خلال هذه المراجعة. كما تحدث آخرون عن التحسينات الحاصلة في عملية التعليم وتخصص الأساتذة. وآخرون أيضاً تحدثوا عن الأثر الذي تركته هذه المراجعة في مجال تقاعد الأساتذة حيث فضل بعض الأفراد الإحالة إلى التقاعد بدلاً لخضوعهم للمراجعة أو لتطوير خطة لتحسين أدائهم. ولم يتحدث أحد عن حصول فصل من العمل لسبب معين.

عقب انتهاء إحدى دورات المراجعة في جامعة جورجيا قدم الإداريون فيها ملاحظاتهم الأولية التالية:

(Abdelal, Blumenfeld, Crimmins, and Dressel, 1997, pp. 66-68)

«فيما خلا استثناءات قليلة جداً كان الأساتذة يدخلون المؤتمرات بروح إيجابية. أولئك الذين أبلوا بلاءً حسناً شعروا بالسرور للتقدير الذي حظيت به منجزاتهم ولهذا السبب كانوا أكثر توقاً لتحديد الطريقة التي بها يحافظون على أدائهم أو يرفعون سويته. أما الأساتذة الذين يعانون من بعض المصاعب فكانوا يعرفون مشكلتهم وأبدوا ترحيبهم بأي علاج مقترح. حتى أولئك الذين لديهم نواقص خطيرة كانوا يستجيبون للأفكار البناءة على خير ما يرام. وكان عمداء الكليات ورؤساء الأقسام قادرين في كل حين على إظهار النية الحسنة من خلال تقديم الحوافز للتحسين، ومن الممكن عادة إجراء تعديلات في نصاب عمل الأستاذ وذلك لكي يستفيد هذا الأستاذ من الأشياء التي يجب فعلها... في الحالات التي لم يعمل الأستاذ على نشر بحوثه وطباعتها لسنوات عدة أو لم يكن لديه الحماس لذلك، كانت توجد دوماً ترتيبات يتفق عليها يقوم الأستاذ بموجبها بتدريس ساعات أكثر ويقدم خدمة ذات أهمية... والحق يقال. لقد دهشنا لرؤية مدى استعداد الأساتذة للدخول في ترتيبات تعاونية تتمكن من خلالها من الموازنة بين مواهبهم واهتماماتهم وتوقعات القسم... ولكن بالطبع تعتمد إمكانية إجراء هذه التعديلات والترتيبات على الأهداف المرسومة للقسم وعلى مزيج من مواهب الأساتذة وموارد أخرى، ورغم ذلك كله لم نشهد حتى هذه اللحظة حالة كنا فيها غير قادرين على وضع خطة معقولة لتحسين أداء الأساتذة».

لم نشهد جامعة تتبع نتائج المراجعات سوى جامعة هاواي التي أنجزت هذه المتابعة عبر فترة عشر سنوات، وهي الآن في وضع يمكنها من إعطاء بعض الإحصاءات التأشيرية. فقد تبين لها أن اثنتين وتسعين حالة قصور في الأداء لوحظت من أصل 1079 تقييم أجريت خلال هذه المدة، وهي تعادل ما نسبته 8

بالمائة فقط، ولم يحصل أي فصل أحد من العمل في أي من هذه الحالات. كما تبين أن الغالبية العظمى من الأساتذة أكملوا خطة التطوير المطلوبة بشكل مرضٍ، وأن 30 بالمائة اختاروا الإحالة إلى التقاعد (انظر Des Jarlais and Wood, 1998).

إن تقييم النتائج أمر ضروري جداً لمعرفة المنافع على وجه الدقة، وما هي التكاليف، وما هي التغييرات اللازمة. ويتعين أن يشكل رؤساء الأقسام والأساتذة معاً في هذه المتابعة وأن يقدموا تقييماتهم الفردية فيما يتعلق بالفوائد والأعباء.

ومع أن ضرورة هذه المتابعة والتحسين تشكل مسؤولية أخرى تضاف إلى مسؤوليات الرئيس التي ينبغي تنفيذها، إلا أن صوت رئيس القسم ضروري أيضاً لوضع تقرير كامل عن النتائج. لقد بذلت محاولات في بعض الجامعات للتوصل إلى إجابات عن هذه الأسئلة، لكن هناك من رأى أن هذه المحاولات ليست سوى برهان على أن صناع السياسات بهمهم أن يعرفوا فقط ما العقوبات التي فرضت. لكن هذه الرؤية تدل على قصر نظر، وإن حملت إلى مداها الأبعد، فإنها تشكل حاجزاً منيعاً بوجه محاولات تقييم فاعلية وأثر السياسة الإجمالية. وفي عصرنا هذا الذي يهتم كثيراً بتقييم النتائج، يتعين على المؤسسات أن تكون في موقع الريادة في إعطاء المعلومات حول حسن سير جهود ما بعد التثبيت - وحتى لو لم تكن هذه المعلومات متوافقة مع توقعات أصحاب المصلحة.

المستند رقم 6.3 مراجع خاصة بتقييم الأساتذة

Arreola, R. Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Handbook for College Faculty and Administrators on Designing and Operating a Comprehensive Faculty Evaluation System. Boston, Mass.: Anker, 1995.

Chapters Eight and Thirteen provide information on evaluation system.
Braskamp, L.A., and Ory, J.C. Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance. San Francisco: Jossey-

- Bass, 1994. Chapters Four through Eight discuss how to define and set performance expectations, collect and organize evidence, and prepare written assessment.
- Centra, J.A. *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Chapter Six focuses on the role of the department chair.
- Hickson, M. III, and Stacks, D. *Effective Communication for Academic Chairs*. Albany: State University of New York Press, 1992. Chapters Six and Seven provide communication strategies for assessing performance and handling the appraisal interview.
- Higgerson, M. *Communication Skills for Department Chairs*. Bolton, Mass.: Anker, 1996. Chapters Four, Five, and Six discusses techniques for conducting performance counseling, managing conflict, and implementing change.
- Higgerson, M.L. "Strategies for Conducting Face-to-Face Faculty Evaluation." *The Department Chair*, 1994, 5(2), 2-4. This article discusses steps chairs can take to make evaluation interviews productive and positive.
- Lucas, A.F. *Strengthening Departmental Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. Chapters Seven through Ten discuss goal setting as strategy to enhance faculty performance, ways to motivate faculty, and technique for career planning.
- Maurer, R. *Feedback Toolkit: Sixteen Tools for Better Communication in the Workplace*. Portland, Oreg.: Productivity Press, 1994. Part Two provides strategies for providing feedback on performance.

Murray, J.P. Successful Faculty Development and Evaluation. ASHE-ERIC Higher Education Report no.8. Washington, D.C.: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1995. A section on the role of the department chair in the evaluation process provides recommendation for preparing reviews.

Murray, J.W., Jr. "Evaluating Faculty Performance: Will Your Decisions Withstand Challenge?" Department Chair, Fall 1998, pp. 19, 20. This article provides advice on how to avoid legal pitfalls in evaluation.

السؤال الخامس: هل تؤثر مراجعة ما بعد التثبيت سلباً في الحياة الجامعية والزمالة داخل القسم، أو تعيق متابعة البحوث المثيرة للجدل أو تهدد الحرية الأكاديمية؟

تعالّت أصوات كثيرة تتحدث عن الهموم ومشاعر القلق وتبدي تحفظات معينة. بيد أنه لا توجد بين أيدينا بيانات تُبرر هذه التحفظات. ولأن سياسات مراجعة ما بعد التثبيت تتضمن شروطاً تحمي الحرية الأكاديمية والعملية بأصولها، فليس بوسع المرء إلا أن يعتقد بأن مشاعر القلق هذه نابعة عن الخوف وليس الحقائق.

ومن المخاوف التي يعرب عنها الأساتذة زعمهم أن هذه المراجعات سوف يستغلها الإداريون لإزعاج الأساتذة المتقدمين المنشقين الذين يكثرون النقد. ومرة أخرى نشير إلى عدم وجود تقارير ميدانية تسوغ هذا النوع من المخاوف. وهنا يبرز الدور المهم لرئيس القسم للتأكد من أن شيئاً من هذا لا يحدث.

السؤال السادس: هل ينجم عن مراجعة ما بعد التثبيت نتائج غير مقصودة؟

على الرغم أنه من المبكر معرفة هذا الأمر، إلا أن ثمة مؤشرات تدل على أن هذه المراجعات تفرز فعلاً نتائج غير مقصودة. أولاً، وجدت بعض الجامعات أن البنية التحتية لنظامها غير متطورة تمام التطور وتؤيد هذه المراجعات. مثال ذلك،

سياسات أنصبة العمل وهيكلية المكافأة وبرنامج إجراءات المراجعة وموارد تنمية الأساتذة وتدريب القسم- وهذه كلها أمور تشكل العمود الفقري اللازم لهذه العملية- ليست دوماً ملائمة أو متصلة بعملية المراجعة المذكورة. وعندما يحدث هذا الأمر تبرز العوائق أمام المراجعة وتغدو غير قادرة على تحقيق المطلوب. وبالتالي تجد المؤسسات نفسها في مثل هذه الحالات تقوم بحركة إلى الوراء سعياً لتطوير هذه العمليات المذكورة قبل أن تضع مراجعة ما بعد التثبيت موضع التطبيق.

أما أثر مراجعة ما بعد التثبيت في توظيف أساتذة جدد أو في طريقة انتقاء رئيس القسم فلا يزال غير معروف حتى هذه اللحظة. قد يبدو معقولاً القول إن هذه العمليات تتأثر بطريقة ما بسبب تزايد الاهتمام بمراجعة وتطوير عمل الأساتذة المتقدمين، إلا أن طبيعة هذا الأثر لا تزال موضع شك. وهناك توجه يلقي تأييداً متزايداً يقضي بوضع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام موضع التقييم الروتيني الذي يقوم به أندادهم بما يتعلق بعملهم الإداري بحكم عملهم بصفتهم من أعضاء هيئة التدريس وفي هذا السياق يعتقد بعض الممارسين أن هذا التقييم للإداريين هو نتيجة مباشرة لأنشطة ما بعد تثبيت الأساتذة.

السؤال السابع: هل من شأن مراجعة ما بعد التثبيت أن تحافظ على جدوى عملية التثبيت؟

لا أحد يقدم جواباً لهذا التساؤل الذي يطرح في معظم الأحيان. ولكن يعتقد بعض المراقبين أنه إن لم تكن ثمة نتائج عقابية فإن صناع السياسات ودافعي الضرائب سوف يفسرون هذه المراجعات بأنها ليست سوى عملية تجميلية، وبالتالي سوف يطلقون هجومهم على موضوع التثبيت. وهناك من يرتاب في جدارة إنقاذ قضية التثبيت ويتساءلون جدياً حول ما إذا كانت العقود لأجل والمرتبطة بالتقييم الفعال وفي الوقت نفسه تضمن الحرية الأكاديمية ستكون خياراً في التعيينات خلال الألفية الجديدة. غير أن ثمة تحذيراً يطلقه بلاند وبيركويست (1997) Bland and Bergquist ينبهاً

فيه المؤسسات بأنها يجب ألا تقيّم ما لا يمكنها تطويره وبهذه الروح أيضاً يذكر آخرون إذا استعانت المؤسسات بمراجعة ما بعد التثبيت لتثقيف جماعات الناخبين بمعنى الحياة العملية للأساتذة وإجراءاتها - وبذلك تؤكد لهم بأن محك نجاح مراجعة ما بعد التثبيت لا يكمن في عدد الأساتذة الذين يتركون الجماعة، بل بقدرة هذه العملية على الترويج الإيجابي لثقافة التقييم والتطوير التي توجه اهتمامها إلى نشاط وحيوية الأساتذة من مختلف المراتب - عندئذٍ تتحقق فاعلية هذه السياسة.

وهنا يكمن التحدي وتتاح الفرصة - أي تقديم الواقع بوضوح إلى أصحاب المصلحة ليروا من خلالها أن التثبيت والمحاسبة مبدآن يدعم كل منهما الآخر، وليغيروا تصورهم الخاطيء بأن الجامعة متخمة بأساتذة متقدمين لا التزام لهم، ولينشئوا متوالية متسلسلة ورشيقة للتقييم والتطوير تحفظ التجديد المهني والحيوية العلمية وتبقيها في مقدمة الأمور.

الخلاصة

أشار هذا الفصل إلى أن المحاسبة والمساءلة من حيث كونها أمراً إلزامياً في التعليم العالي قد وضعت موضوع إنتاجية وحيوية الأساتذة بعد تثبيتهم في دائرة اهتمام الأمة. ورغم أن جامعات وكليات عديدة قد أدخلت تغييرات هامة في بيانات مهامها وهيكليتها المؤسساتية ومناهجها التربوية وتطبيقات التكنولوجيا إلا أن الأساتذة الذين يتوقع منهم تطبيق هذه الخطوات الجديدة والجريئة واختيار من يخلفهم لنقل هذه المؤسسة إلى القرن الجديد قد وصلوا إلى السنوات المتأخرة من حياتهم المهنية. إلا أن التخطيط للمهنة العلمية، إذا كان جزءاً من مراجعة ما بعد التثبيت، قد يفضي إلى نتائج إيجابية للأساتذة أنفسهم وللأقسام حيث يعملون فيما يتعلق بطريقة تصديهم للاحتياجات الخاصة بأعمالهم من حيث رجوعية ومرونة المهنة وإعادة توجيهها والتفكير الملي فيها، والتخطيط للانتقال في المهنة بمرحلة متأخرة. ومن ناحية أخرى أن تكون مراجعة ما بعد التثبيت وسيلة للحفاظ على نشاط وحيوية أساتذتنا المتقدمين.

يضطلع رؤساء الأقسام بالدور الأكبر أهمية في أي مجموعة بالمؤسسة في إنجاح السياسة ذلك لأنهم العنصر الجوهرى لأي نوع من التغيير في التعليم العالى. والمراجعة الفعالة والمفيدة لأداء الأساتذة المتقدمين ومعها التطوير لا يمكن أن يتحققا دون مشاركةٍ ودعمٍ من رئيس القسم. أما الانتظار بهدوء أو ركوب الموجة في موضوع السياسة هذه فلن يغير شيئاً عند من هم يقومون بالدور القيادي في القسم. جميع الدلائل تشير إلى تزايد في نشاط التقييم والتطوير، وجميع الدلائل تشير أيضاً إلى أن رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ونظراءهم يلعبون الدور المحوري في إنجاح تطبيق السياسات.

روي عن فيكتور هوغو قوله: «يبدأ عمل المنظار الميكروسكوب حيث ينتهي عمل منظار التلسكوب، فانظر أيهما يعطيك المنظر الأجمل». وعندما يتعلق الأمر بعوامل مختلفة تؤثر في الحياة العملية للأستاذ الجامعي، كمراجعة ما بعد التثبيت، مثلاً، يجب أن يكون رؤساء الأقسام على أهبة الاستعداد للمهمة الماثلة أمامهم، يقدمون العون للأساتذة ليروا من خلال المنظارين جمال المنظر. وهذا النوع من المراجعة ليس سوى عدسة أخرى تساعد البؤرة الانعكاسية فيها على حصول تغيير ذاتي التوجه.

إن رؤساء الأقسام الذين يتخذون من مراجعة أداء الأساتذة بعد التثبيت فرصة لدمج مراجعة الزملاء الأنداد مع مساءلة هؤلاء الزملاء، الذين يؤكدون أهمية الإسهامات الفردية في الجهد الجماعي المشترك للقسم، يستطيعون إدارة عملية المراجعة بطريقة تؤدي إلى تجديد الفرد والقسم وتفوقهما معاً— وهذه بالطبع أهداف جديرة بموهبة رئيس القسم وإصراره والوقت الذي يكرسه لها.

المراجع:

- Abdelal, A., Blumenfeld, D., Crimmins, T., and Dressel, P. "Integrating Accountability Systems and Reward Structures." *Metropolitan Universities*, 1997, 7(4), pp. 61-73.
- American Association of University Professors. "On Periodic Evaluation of Tenured Faculty." *Academe*, Nov.-Dec. 1983, 1a-14a.
- American Association of University Professors. "On Periodic Evaluation of Tenured Faculty." *AAUP Policy Documents and Reports*. Washington, D.C.: American Association of University Professors, 1995.
- American Association of University Professors. *Post-Tenure Review: An AAUP Response*. Washington, B.C.: American Association of University Professors, 1998.
- Bland, C. J., and Bergquist, W. H. *The Vitality of Senior Faculty Members: Snow on the Roof, Fire in the Furnace*. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, no. 7. Washington, D.C.: George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1997.
- Braskamp, L. A., and Ory, J. C. *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

- Des Jarlais, C., and Wood, M. "Post-Tenure Review Case Study: Ten Years of Faculty Evaluation at the University of Hawaii at Manoa." Presentation at the American Association for Higher Education Faculty Roles and Rewards Conference, Orlando, Florida, Jan. 31, 1998.
- Ewell, P. T. "Assessment and Accountability in a Second Decade: New Looks or Same Old Stories?" Plenary address at the AAHE Assessment Forum, Miami Beach, Florida, June 1997.
- Karpiak, I. E. "University Professors at Mid-Life: Being a Part of.... but Feeling Apart." In D. DeZure (ed.), *To Improve the Academy*, 1997, 16, 21-40.
- Kennedy, D. *Academic Duty*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.
- Krahenbuhl, G. S. "Faculty Work: Integrating Responsibilities and Institutional Needs." *Change*, 1998, 30(6), 18-25.
- Learning, D. *Academic Leadership: A Practical Guide to Chairing the Department*. Boston, Mass.: Anker, 1998.
- Licata, C. M. *Post-Tenure Faculty Evaluation: Threat or Opportunity?* ASHE-ERIC Higher Education Report no. 1. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education and Educational Resources Information Center, 1986.

- Licata, C. M. "Post-Tenure Review: At the Crossroads of Accountability and Opportunity." *AAHE Bulletin*, 1998, 50 (10), 3-6.
- Licata, C. M., and Morreale, J. C. Post-Tenure Review: Policies, Practices, and Precautions. *AAHE New Pathways Working Paper no. 12*. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1997.
- Locke, E. A., and Latham, G. P. *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990.
- Lucas, A. F. *Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Miller, M. A., Licata, C. M., and Kavanagh, F. "The Status of Post-Tenure Review Within State Systems of Higher Education." Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1999.
- National Center for Education Statistics. *National Study of Postsecondary Faculty*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993.
- National Commission on Higher Education. *To Strengthen Quality in Higher Education*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1982. (ED 226 646).
- Walker, C. *Faculty Vitality Profile Inventory*. Available from Dr. Charles Walker, Department of Psychology, St. Bonaventure University,

St. Bonaventure, NY 14778. Phone (716) 375-2498; e-mail <cwalker@sbu.edu>.

Wergin, J. F. *The Collaborative Department: How Five Campuses Are Inching Toward Cultures of Collective Responsibility*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Forum on Faculty Roles and Rewards, 1994.

Wheeler, D. W., and Wheeler, B. J. "Mentoring Faculty in Midcareer Issues." In M. A. Wunsch (ed.), *Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions*. New Directions for Teaching and Learning, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

إعلاء صوت القسم في نظام مكافآت الأساتذة

بقلم هوارد ب. ألتمان

قلما نجد في نظام الجامعات نظاماً يثير الجدل ويحمل البذور الهدامة لسمعة المؤسسة وكيانها مثل نظام مكافآت الأساتذة. فالطريقة التي بها تختار الكلية أو الجامعة أسلوب تقدير أداء الأساتذة ومكافآتهم وما هي أصناف الأداء التي تُعد أهلاً للاستحقاق قد باتت قرارات مثيرة للانقسام وقد يُزج الأساتذة في صراع مع الإدارة، وربما في كثير من الأحيان فيما بينهم.

تقع على عاتق رئيس القسم في العديد من المؤسسات مسؤولية وضع التوصيات الصادرة عن قسمه لصالح (أو ضد) تثبيت أو ترقية أو تعديل الرواتب لكل فرد من أفراد هيئة التدريس. (وفي كثير من الأقسام الجامعية تقوم لجان التثبيت والترقية بوضع هذه التوصيات). وهذه التوصيات بدورها تخضع لمراجعة على نطاق الكلية والعمداء وكبار المسؤولين التنفيذيين الأكاديميين الذين يؤيدونها أو يردونها. وهذا يعني أن رئيس القسم في مركز الثقل وسط هذه المعمة، وقراراته لا بد أن تطلها النيران من جميع الاتجاهات.

مفهوم المكافآت

إن مفهوم مكافآت أساتذة الجامعة متعدد الوجوه، وما يعد ذا قيمة كبرى باعتباره مكافأة يختلف باختلاف الأشخاص داخل الوسط الجامعي. على أن التصنيفات الثلاثة المعروفة لمكافآت الأساتذة هي عموماً التثبيت، والارتقاء في المرتبة، وزيادة الراتب. لكن السياسات المتغيرة داخل المؤسسات قد أدخلت تعديلات على هذه التصنيفات. (سوف نأتي في موضع آخر من هذا الفصل على ذكر الأصناف البديلة). وكذلك الأمر، ليست مؤسسات التعليم العالي جميعها تمنح التثبيت للأساتذة، وثمة أعداد متزايدة من الكليات والجامعات تقوم حالياً بدراسة بدائل لذلك الأسلوب التقليدي بمنح التثبيت للأساتذة. لكن نظام الترقية في المرتبة لا يزال في نظر معظم أساتذة الجامعات المكافأة الأكثر أهمية تأتية من المؤسسة، ورغم ذلك تحدث الترقية بالنسبة للغالبية العظمى من الأساتذة مرتين على أبعد تقدير في حياة المرء المهنية التي تمتد لنحو ثلاثين عاماً أو يزيد. وحتى مفهوم زيادة الراتب لم يعد ذلك المفهوم البسيط الذي كان. وقد توجد حالياً سياسات مختلفة في هذا الشأن في الجامعات التي تضم نقابات عمالية أو لا تضم. فبعض المؤسسات تمنح العلاوات في الراتب للجميع، وبعضها الآخر يمزج بين هذه الزيادات والعلاوات التي تمنح بناءً على الاستحقاق، وهناك مؤسسات لا تمنح مثل هذه العلاوات إلا بناءً على أداء جدير بالاستحقاق (انظر Altman and Spangehl, 1991).

عندما توزع العلاوات في الرواتب على جميع العاملين في القسم يحصل كل عضو في الهيئة على مبلغ موحد من الدولارات، أو على نسبة مئوية معينة. ولكن هناك بديل أقل ديمقراطية في التوزيع يعتمد نسبة مئوية مختلفة بحسب اختلاف مراتب الأساتذة، مثل منح 5 بالمائة للأستاذ ذي الكرسي و5.4 بالمائة للأستاذ المشارك، و4 بالمائة للأستاذ المساعد، وذلك في مسعى لتعزيز رواتب الأساتذة الأكثر قدماً. أو قد يكون هذا البديل مسعى لضغط الفوارق في الرواتب، فتمنح 5 بالمائة للأستاذ المساعد و5.4 بالمائة للأستاذ المشارك و4 بالمائة للأستاذ ذي الكرسي،

تعكس هذه العلاوات التي تمنح للجميع الاعتقاد بأن جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم يلقبون التقدير والاحترام وأنهم يقدمون إسهاماتهم للمؤسسة، كما تعكس أيضاً واقع العوامل البيئية التي تطال الجميع دون استثناء (مثل التضخم، وارتفاع كلفة الرعاية الطبية، وما إلى ذلك).

من جهة أخرى، يتلقى بعض الأساتذة (وليس بالضرورة جميعهم) وفق المنهجية المعروفة باسم " إلى الجميع بالإضافة إلى الاستحقاق" مبلغاً إضافياً من المال (زيادة على العلاوة الممنوحة للجميع) وذلك مقابل أداء تقرر أنه جدير بالاستحقاق بطريقة ما. وهذا يعني أن لجميع الأساتذة قيمة عليا في القسم إنما أظهر بعضهم مستوى في الأداء يفوق مستوى زملائهم (مهما كان تعريفه) ومن أجل ذلك فهم يستحقون تعويضاً إضافياً لقاء عملهم المتفوق.

وفي النهج المعروف باسم «الاستحقاق فقط» يتلقى بعض أساتذة القسم علاوة في الراتب، بينما لا يتلقى الآخرون شيئاً من هذا القبيل. فالزيادات في الراتب تستند أساساً إلى تقييم الأداء فقط دون سواء طبقاً لمعايير محددة مسبقاً ومعروفة، ولكن توجد أنظمة مختلفة. ففي بعض المؤسسات تحدد الاستحقاقات تفاضلياً (أي زيادة لاستحقاق عالٍ أو متوسط أو متدنٍ) وذلك اعتماداً على تقييم أداء الأساتذة. وفي مؤسسات أخرى يتلقى جميع من يناولون الزيادات في الراتب اعتماداً على الاستحقاق مبلغاً موحداً من المال.

أما بالنسبة لرئيس القسم فقد ينجم عن ضرورة رفع التوصيات أو تخصيص العلاوات بناءً على الاستحقاق نتائج عمل في باطنها المشاكل والمنافع. أما المشاكل فهي:

■ **انحدار في مستوى عمل الأساتذة.** قد يكون من شأن النظام القائم على الاستحقاق إذكاء شعور عدااء الأساتذة نحو المؤسسة والقسم وزملائهم ورئيس القسم. فالغيرة ومشاعر الإجحاف ليست بالأمر غير الشائع عند أولئك الذين لا

ينالون علاوة استحقاق. وهناك معلومات حول مشاعر العزلة والإحساس بأنهم منبوذون من أشخاص تلقوا علاوات تزيد كثيراً عن تلك التي منحت لزملاء كانوا أصدقاء لهم.

■ تدني المثاليات. قد يكون من شأن النظام القائم على الاستحقاق الترويج للأهداف الفردية للأساتذة على حساب أهداف القسم (أو أهداف القسم على حساب أهداف المؤسسة). وهناك خطر قد يتمثل في اختيار الأساتذة أن يفعلوا الشيء الذين يريدون وبذلك يضعفون القسم ويجزؤونه باعتباره وحدة تعليمية.

■ تزايد التوتر عند الأساتذة وفقدانهم الحماس. إن الشعور بأن عمل الفرد لا يلقى التقدير العالي من القسم (حين يؤكد ذلك صراحة الزيادة الضئيلة أو عدم وجود زيادة) قد يفضي إلى الغضب والتوتر عند عضو الهيئة وقد يؤدي بالتالي إلى نقصان الحيوية والنشاط والإنتاجية والفاعلية.

■ مكافأة لإنجازات قصيرة الأجل عبر جهود طويلة الأمد. غالباً ما يمنح نظام الاستحقاق مكافأة عما تم إنجازه ضمن إطار زمني محدد. فإن كان هذا الإطار قصيراً - عاماً جامعياً واحداً أو عامين - فإن النظام ينطوي على تمييز ضد المشاريع التي يستغرق إنجازها مدة أطول من ذلك والتي لن تؤتي ثمارها قبل خمسة أعوام أو يزيد. (مثل إجراء البحوث أو تأليف كتاب).

■ صعوبة حساب الكم في السلوكيات التي تختلف عن بعضها نوعياً. معظم الأعمال التي يقوم بها الأساتذة يصعب حساب الكم لها، ومع ذلك يقتضي نظام المكافآت القائم على الاستحقاق وجود قياسات عديدة للأداء. فمثلاً كيف تمكن مقارنة قيمة مقالات منشورة مع التغيرات في حياة الطلبة؟ لذلك ينبغي لرؤساء الأقسام أن يعرفوا أن حساب الكم بحد ذاته لا يضمن الدقة ولا العدالة.

ولكن ثمة فوائد محتملة للقسم في نظام المكافآت القائم على الاستحقاق، نوجزها فيمايلي:

■ **زيادة إنتاجية الأساتذة في المجالات التي نالت مكافأة بموجب هذا النظام.**

ينبغي أن يعلم رؤساء الأقسام أنه من المحتمل نشوء علاقة إيجابية واضحة بين مكافآت الأساتذة وإنتاجيتهم، إنما في تلك المجالات من أداء الأساتذة التي كافأها النظام صراحة. والنتيجة الطبيعية لذلك واضحة تمام الوضوح وهي: تلك الجوانب من الأداء التي لم تحظ بالمكافأة قد يتضاءل اهتمام الأساتذة بها.

■ **وضوح تدخل الجهات العامة في وضع تفاصيل توقعات المؤسسة والقسم من الأساتذة.** يحمل تنفيذ سياسة المكافأة المالية المستندة إلى الاستحقاق الافتراض المسبق بأن ما هو متوقع ومقبول من أداء الأساتذة قد تقرر وأصبح معروفاً ومقبولاً لدى الأساتذة الذين تتأثر حياتهم بهذه السياسة. وسوف نأتي على ذكر المزيد من التفصيل في ضرورة وجود بيانات توقع واضحة لكافة أساتذة القسم في موضع آخر من هذا الفصل.

■ **من الممكن صنع القرار الخاص بمستويات رواتب الأساتذة بدقة أكبر وبمزيد من التنظيم والموضوعية.** من المعروف أن سياسة الاستحقاق الموضوعية بدقة وإتقان تلغي صنع القرار القائم على الأهواء والأمزجة الشخصية فيما يتعلق برواتب الأساتذة. وتتعرز الموضوعية والعدالة حين يزداد وضوح وفهم معايير ومواصفات وإجراءات والبيانات الملائمة المستخدمة في الحكم على الأداء.

ولا ينكر أحد أن ما جعل قضية مكافأة الأساتذة شائكة هو غموض الغاية من المكافأة التي تمنح بناءً على الأداء. فهل ما يسوغ الزيادة في الراتب الحكم على أداء الأستاذ الماضي أم هو حافز يقدم له من أجل تكوين أدائه المستقبلي؟ وإذا كان رئيس القسم يرغب في تقديم هذا الحافز بغية تشجيع الأستاذ على بذل المزيد من الجهود في التعليم، مثلاً، فهل علاوة قدرها 500 دولار (أي مبلغ إسمي لهذا الغرض) تفي بالغرض المطلوب؟ من الواضح أن أستاذاً مساعداً في بدء حياته يسعى لتأسيس

نفسه مالياً سيكون أكثر امتناناً لتلقي مبلغ 500 دولار من أستاذ بكرسي وصل إلى أعلى سلم الرواتب. فبالنسبة لهذا الأخير قد يرى الحافز الأفضل لو قدمت له أعمال سكرتارية بما يعادل 500 دولار، أو برمجيات تعليمية بما يعادل 500 دولار.

إن هذين البديلين المقترحين للمكافآت ليسا إلا بندين من لائحة طويلة من الخيارات التي يمكن أن تأخذها المؤسسات والأقسام بنظر الاعتبار. وربما تروق بعض الأفكار التالية لبعض الأساتذة ولعلمهم يفضلونها على المنهجية الحالية المتبعة في المؤسسات في مجال الزيادات في الرواتب، وربما يجد بعضهم أنها غير مقبولة، أو مجرد هرطقة وسخف.

■ **تعويض إضافي للراتب.** قد تكون التعويضات الإضافية التي تمنح لمرة واحدة فقط ولا تدخل في الراتب الأساسي مكافأة مرغوبة، لاسيما إذا كان هذا التعويض أساساً أعلى من الزيادات النظامية في الرواتب.

■ **مكان مخصص لوقوف السيارة.** لا توجد أماكن كافية لوقوف السيارات، وقد لا توجد أماكن كافية حتى في الجوار. وقد يكلف الحصول على مكان محجوز في كثير من الجامعات، إن استطاع المرء الحصول على واحد منها، مئات الدولارات سنوياً. وإذا خصص لكل قسم مكان واحد يمكن منحه لواحد من الأساتذة كل عام اعتماداً على معايير يقررها القسم بمجموعه، وإن أمكن وضع لوحة يكتب عليها ما يفيد أن المكان خصص للأستاذ (س) الفائز بالجائزة لهذا العام، فسوف يكون الشخص المكرّم دون شك أكثر امتناناً مما لو أعطي زيادة في الراتب تعادل كلفة حجز المكان.

■ **دعم الأسفار والرحلات.** الغالبية الكبرى من الأقسام لا تملك الموارد الكافية لتغطية طلبات سفر الأساتذة بحكم المهام، ولو نظر إلى تعويض السفر على أنه مكافأة بدلاً من أن يكون منحة إضافية لوضعية الأستاذ، فإن أولئك الذين يمنحون هذه التعويض يمكن أن ينالوا ما يحتاجون بدلاً من نيلهم لجزء واحد فقط مما يحتاجون

لتغطية تكلفة سفرهم. ومن الممكن توسيع بنود تعويضات السفر هذه لتشمل رحلات تطويرية أو رحلات بحوث (حين لا يقصد بهذا السفر إلقاء بحث في مؤتمر)، أو سفرًا بقصد تطوير البرامج وكذلك السفر لغرض بحث في مؤتمر نموذجي.

■ **مساعدة في أعمال السكرتاريا.** تحتاج معظم الأقسام إلى المزيد من المساعدات في الأعمال السكرتارية. لذلك فإن منح الأستاذ ما يعادل 1000 دولار من الوقت يخصص لأعمال السكرتاريا قد يصنع فرقاً ما بين إنجاز مشروع رئيس في العام الدراسي الراهن وإنجازه في العام القادم. وقد يجد العديد من الأساتذة هذه المنحة مفيدة جداً في عملهم.

■ **مساعدة بحثية.** ماذا لو عمل القسم على تجميع ما لديه من مساعدي بحوث من الطلبة وأتاح إلى عضو ما في هيئة التدريس الاستعانة بمساعد واحد منهم طوال مدة مشروعه البحثي بدلاً من فرز المساعدين لصالح أعضاء معينين طيلة العام الدراسي؟ عندئذٍ تقدم الطلبات للحصول على المساعدين، ثم تتم إحالته من مبدأ التنافس بدلاً من أن تكون الإحالة على أساس أقدمية الأساتذة.

■ **التفرغ لمهمة معينة.** هذه هي المكافأة الأعلى ثمناً التي يمكن أن يقدمها القسم لعضو في هيئة التدريس وليس ضرورياً أن يكون التفرغ من التعليم دوماً لصالح البحوث، بل يمكن أن يكون تفرغاً من أي جانب من جوانب الحياة الأكاديمية لصالح جانب آخر. ينبغي أن ينظر إلى التفرغ على أنه مكافأة وأن تمنح هذه المكافأة على أساس تنافسي.

■ **إجازة دراسية.** إن الأستاذ الذي يرغب بتدريس مادة في حقل آخر من حقول المعرفة توجد له حاجة لدى المؤسسة يمكن أن يعطى إجازة دراسية ليعيد نفسه لهذه المهمة التدريسية الجديدة. ويمكنه أن يقضي هذه الإجازة في متابعة الدراسة الجامعية الرسمية في المؤسسة التي ينتمي إليها أو في أي مؤسسة أخرى من مؤسسات التعليم العالي.

■ إجازة دراسية بغرض التطوير. يمكن أن يمنح هذا النوع من الإجازات الدراسية ليس فقط لأغراض بحثية، بل وأيضاً بهدف إتاحة المجال للأساتذة ليطوروا مهاراتهم وكفاءاتهم، أو بغية تطوير المناهج الدراسية، وتعلم الأساليب التربوية، وما إلى ذلك.

■ مساحة مكتبية. ماذا لو تقرر منح أفضل مكتب في القسم (فيما عدا مكتب رئيس القسم) - ونقصد بذلك مكتباً يطل على أجمل المناظر، أو الأكبر مساحة، أو أفضلها من حيث الأثاث، أو الموقع أو التجهيزات المكتبية- في كل عام إلى الأستاذ الأكثر تفوقاً في القسم (بناءً على معايير محددة بصورة جماعية)؟ وبحيث يوضع على باب المكتب لوحة تشير إلى أنه مكتب الأستاذ (س) صاحب أفضل تفوق لذلك العام الجامعي.

■ المواد الدراسية وتوزيعها على الأساتذة. إن المواد الدراسية هي امتياز خاص للقسم وليست ملكاً خاصاً للأساتذة الذين يدرسونها، لذلك يستطيع رؤساء الأقسام أن يستعملوا سلطتهم في توزيع تدريس المواد على الأساتذة بحيث يكون التكليف وسيلة لمكافأة الأستاذ الجدير بالمكافأة، وذلك من خلال قيامه بتدريس المواد التي تلبي احتياجاته واهتماماته.

إن القاسم المشترك بين معظم هذه البدائل أنها تعمل على تقوية ولاء متلقي المكافأة لمؤسسته، خلافاً لما هو الحال في الزيادات التقليدية في الرواتب، التي قد لا يكون لها إلا أثر ضئيل، إن وجد، في ولاء الأساتذة للمؤسسة (انظر Altman, 1994).

وكما أشرنا آنفاً، ما يعد مكافأة في نظر الأساتذة يختلف باختلاف الفروع التعليمية، ويختلف أيضاً بين الأساتذة المثبتين وغير المثبتين، بين الأساتذة المتفرغين وغير المتفرغين، بين المتقدمين والمستجدين كما يختلف أيضاً بين الإناث والذكور من الأساتذة، وبين القادمين الجدد إلى المؤسسة وأولئك الذين أمضوا في هذه الخدمة خمسة وعشرين عاماً أو يزيد.

أما التثبيت والترقية والزيادات في الرواتب فهي جميعاً مكافآت عرضية وغير جوهرية. ومن هنا نجد الكثير من الأكاديميين يقول إن المكافآت الجوهرية هي المكافآت التي تنال الرضا الأكبر. لذلك فإن إتاحة الفرصة للأستاذ ليعمل مع طلبة موهوبين، أو تخصيص وقت معين للمتابعات الفكرية، أو حين يكون لديه جدول مرن للعمل، أو أن يكون قادراً على القيام بالبحوث في مجال اهتماماته - فهذه جميعاً عناصر تسهم في تكوين الدافع عند المرء ليصبح ويبقى عضواً في هيئة التدريس. وبينما يضطلع رؤساء الأقسام بالدور الكبير في تلك المكافآت التي تعد عرضية وغير جوهرية، فإن مقدرتهم على التأثير في منح المكافآت التي تبعث على الرضا الجوهري ليست بأقل أهمية من ذلك. وحين يكون لديهم ويتصرفهم بعض من تلك البدائل التي أشرنا إليها يصبح في مقدورهم التأثير في الرضا الجوهري عند الأساتذة.

إعادة النظر في نظام مكافآت أساتذة الجامعات.

اتخذت القرارات الصادرة تقليدياً عن الأقسام فيما يتعلق بمكافآت الأساتذة نهجاً يمكن وصفه بالقياس الواحد الذي يناسب الجميع. ويمكن القول إنه بالاعتماد على طبيعة رسالة المؤسسة أو القسم كانت هناك توقعات في الأدوار متشابهة إن لم تكن متطابقة لجميع الأساتذة في القسم. ففي الجامعات البحثية يتوقع من الأساتذة جميعاً أن يشاركوا بقوة في النشر أو في المنح أو كليهما معاً. وفي المؤسسات التعليمية يتوقع من الأساتذة جميعاً أن يكرسوا قدراً كبيراً من وقتهم المهني في التعليم وفي المشورة أيضاً إن أمكن. ويجري تقييم الأساتذة كلهم على أساس مدى تحقيقهم لهذه التوقعات. ومع أن منهجية القياس الواحد يلائم الجميع قد سهل عملية التقييم التي يجريها رئيس القسم وبسطها إلا أنها في الوقت نفسه قد أفرزت الكثير من الاستياء وعدم الرضا لدى الأساتذة الذين تختلف أهدافهم عن أهداف القسم أو المؤسسة والتي على أساسها تم تقييمهم.

مع صدور كتاب إرنست بوير Ernest Boyer الهام جداً بعنوان:

Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (1990).

بدأت معظم مؤسسات التعليم العالي تنظر نظرة جديدة إلى ذلك المنهج المسمى «قياس واحد يلائم الجميع». وكما يقول بوير: «في هذه الأيام يوجد في جميع جامعات البلاد تفهم واضح بأن نظام مكافآت الأساتذة لا يوازي التنوع في الوظائف الأكاديمية وبأن الأساتذة في أغلب الحالات يقعون في فخ الالتزامات التنافسية. واستجابة لهذا التفهم ظهرت نقاشات متزايدة حول كيفية قضاء الأساتذة لأوقاتهم فعلاً» (ص1). ثم يمضي بوير في بحثه هذا متسائلاً: «هل من الممكن حقاً أن يكون لدينا في بلدنا هذا نظام للتعليم العالي يتضمن نماذج متعددة للنجاح؟» (ص2). وكان الجواب الذي يقترحه بوير، ويشاركه فيه ر. يوجين رايس (في كتابه الصادر عام 1996) الذي استند في كتابه هذا إلى شواهد ومؤيدات نظرية استخلصها من بحث أجراه لصالح مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم هو «نعم» بالمطلق.

وكما هو معروف في يومنا هذا، تشير فرضية بوير أن جميع الأساتذة وفي جميع مؤسسات التعليم العالي يجب أن يكونوا باحثين، ويجب أن يتم تقييمهم ويمنحوا المكافأة بناءً على جودة ما يقدمونه من عمل علمي. لكن هذا العمل العلمي للأستاذ يجب ألا ينظر إليه بعد الآن على أنه نشاط فردي ضخم هدفه الوحيد هو توليد معرفة جديدة في هذا الحقل أو ذاك من الاختصاص ونشرها. ورغم أن تولد المعرفة الجديدة في سبيل تقدم حقل معين من الاختصاص هو هدف مشروع عند بعض الأساتذة في بعض المؤسسات إلا أن الأهداف المشروعة الأخرى وعلى قدم المساواة منها أن العمل العلمي للأساتذة قد يؤدي إلى أنواع مختلفة من عمل هؤلاء الأساتذة. يعدد لنا بوير أربعة أنواع لهذا العمل العلمي تبرز أنماط الأنشطة في جميع أنحاء البلاد وهي: الاكتشاف والتكامل والتطبيق والتدريس. أما معاني هذه الأنماط فمعروفة جيداً في الأوساط الجامعية، ولا نرى ضرورة لإعادة ذكرها الآن.

لكن المثير للاهتمام في هذا الأمر ضرورة أن يركز رؤساء الأقسام وغيرهم من الإداريين على نظام مكافآت الأساتذة المطبق في كل مؤسسة على حدة وذلك بغية إضفاء المزيد من المرونة على هذا النظام وجعله أكثر قبولاً في تنوع عمل الأساتذة. وهذا بدوره يقودنا إلى نتيجة مفادها أن التقييم بقياس واحد والمكافأة بقياس واحد غير كافيين للجميع

بيان مهام المؤسسة ومكافآت الأساتذة ودور رؤساء الأقسام

لا يمكن مناقشة نظام مكافآت الأساتذة بمعزل عن مهام وأولويات كل مؤسسة على حدة، إذ لا بد من الربط بينهما، لذلك فإن واحداً من الأدوار الهامة لرؤساء الأقسام أن يحاولوا تطوير شبكة تجمع بين أولويات المؤسسة وأولويات القسم وأولويات أعضاء هيئة التدريس وبخاصة أولئك الذين يعملوا ويصلون إلى نهاية حياتهم العملية في القسم.

ولتوضيح أهمية هذا الدور في تحقيق المواءمة بين احتياجات الفرد واحتياجات المؤسسة نضع بين يدي القاريء الجدول رقم 1.7 والشكل رقم 1.7 في الجدول رقم 1.7 نعرض أربع عمليات متوازية للأقسام وللأفراد من أعضاء هيئة التدريس، ونسلط الضوء على دور رئيس القسم في مواءمة هذه العمليات. في حقل «التخطيط» مثلاً يلتقي الرئيس مرة في السنة مع كل فرد في الهيئة ليعرف الأهداف المهنية التي يرغب العضو في العمل عليها خلال العام المقبل. ويتمثل دور الرئيس في هذه اللقاءات في التأكد بأن هذه الأهداف متوافقة مع بيان المهمات للقسم ونتائج التخطيط الاستراتيجي وفي تقديم الرأي والتقييم إن رأى أن هذه الأهداف غير متوافقة (وكذلك بإحاطته علماً بالنتائج المحتملة لكون الأهداف غير متوافقة). والرئيس عادة يقدم الدعم والتشجيع للأعضاء ليعملوا على الربط بين أهدافهم وأهداف المؤسسة والقسم. وهو إلى جانب ذلك يجيب عن الاستفسارات

ويقدم المعلومات للقسم بأسره فيما يتعلق بأهداف الأساتذة، وذلك بغية تنمية الترابط بين الأفراد وفيما بين المجموعات، فضلاً عن محاولة التعرف على الثغرات في التعاون وتحديد الفرص الملائمة لهذا التعاون.

وتحت بند «التطور التكويني» يتلقى أعضاء الهيئة إفرادياً معلومات عكسية تطويرية حول أدائهم من رئيس القسم فيما قبل التثبيت وبعده. تهدف هذه المعلومات العكسية إلى مساعدة الأساتذة على مواصلة نموهم في حقول اختصاصاتهم، ولها ما يوازيها في اجتماعات اللجان وغيرها التي ينظمها رئيس القسم في مسعاها للإسهام في نمو القسم في الاتجاهات المرغوبة.

وفي مجال "التقييم" يقوم رئيس القسم (وربما لجنة من القسم أيضاً) بإجراء مراجعة لأعضاء الهيئة، حيث يتم تقييمهم بهدف الترقية والتثبيت. أما عملية التقييم الموازية للقسم فهي مراجعة البرامج التي تقتضي المؤسسة أن يقوم بها رئيس القسم بشكل دوري. وهناك توجه مواز آخر يتمثل بقيام أفراد من خارج حقل الاختصاص بالمشاركة في تقييم عضو الهيئة بهدف الترقية أو التثبيت أو كليهما معاً، وكذلك بالمشاركة في تقييم برامج القسم. ومثلما يحتمل أن تأتي نتائج تقييم الأفراد سلبية لتقييم الأفراد، هناك احتمال أيضاً لبروز نتائج سلبية حين يظهر أن برامج القسم دون المستوى المقبول. وفي أي من هاتين الحالتين يلعب رئيس القسم دوراً بالغ الأهمية في معالجة هذه النتائج.

وأخيراً، وتحت بند «المكافآت» يكسب أفراد الهيئة التثبيت والترقية والزيادات في الرواتب، ويعد رئيس القسم الوثائق اللازمة لكل من هذه المكافآت، اعتماداً على المعايير التي يقررها القسم جماعياً وبرئاسة رئيسه (أو ربما برئاسة الرئيس السابق له). وقد تعمل المؤسسة على مكافأة القسم بأسره - لتجاوزه الأهداف المرسومة له لعام معين، مثلاً - وعندئذٍ يطلق رئيس القسم عملية تقرر كيف سيستفاد من هذه المكافأة (في التكنولوجيا، أو في السفر، أو في دعم البحوث، أو العون المكتبي).

الجدول رقم 7.1 عمليات موازية للأقسام والأفراد:

تخطيط وتطوير وتقييم ومكافآت

العملية/الهدف	الفرد	القسم
التخطيط	أهداف شخصية	رسالة التخطيط الاستراتيجي
التطوير المهني	قبل التثبيت وبعده	اجتماعات اللجان والخلاوات
التقييم	المراجعة السنوية والترقية والتثبيت	مراجعة البرامج
المكافآت	زيادات الرواتب والترقية والتثبيت	مكافآت للقسم بأسره

المصدر: كارلا هاوري Carla Howery نائب المسؤول التنفيذي، الرابطة الأمريكية لعلم الاجتماع، واشنطن العاصمة، 1998 .

يوضح الشكل رقم 1.7 أن الأساتذة الذين يتسم عملهم بأعلى درجات الجودة وبأعلى درجات التطابق مع رسالة المؤسسة أو القسم (في الحقل بعنوان "التطابق الفعال" في الشكل) هم «نجوم» العاملين في الجامعات، وهم الذين يتلقون أعلى المكافآت التي يمكن للمؤسسة تقديمها (مثل اعتبارات التثبيت المبكر والترقية المبكرة والحد الأقصى المسموح به لزيادة الراتب وتعويضات السفر وغير ذلك من الفرص). ودور رئيس القسم إزاء هؤلاء الأساتذة يتمثل في تقديم (أو التوصية بـ) المكافآت الملائمة والتهاني كما يتمثل أيضاً، إن رأى ذلك مجدياً، في محاولة الاستفادة من مواهبهم في مساعدة زملائهم الأقل نجاحاً بوسائل مختلفة.

أما أولئك الأساتذة الذين يتوافق عملهم توافقاً كبيراً جداً مع رسالة المؤسسة أو القسم أو الاثنين معاً، إنما دون الجودة المطلوبة (في العمل العلمي أو التدريس، مثلاً) فهم في زمرة الحقل ذي العنوان «المطابقة التي تنقصها المهارة». ودور رئيس القسم هنا أن يعمل بالتعاون مع هؤلاء الأساتذة لوضع خطة تطويرية لمعالجة النقص في المهارات، وفي الوقت عينه يشجعهم على مواصلة الاستفادة من المهارات التي يملكونها في مجالات عملهم ولهم فيها مواطن قوة.

يمثل الحقل ذو العنوان «مطابقة غير سليمة» في الشكل طائفة من الأساتذة يثيرون الاهتمام وإن كانوا في بعض الأحيان من ذوي المراس الصعب. إنهم أولئك الأساتذة الذين يقدمون عملاً فائق الجودة لكنه غير متناغم مع رسالة المؤسسة أو القسم. أو بعبارة أخرى، إنهم يقومون بعملهم خير قيام، إنما هذا العمل لا تكافئه المؤسسة. ربما يكونون من النجوم الساطعة (سوبر ستار) في حقل تخصصهم، وربما تجعلهم سمعتهم الممتازة هذه في سفر دائم ويتغيبون عن الجامعة لمدد غير ملائمة، ولعلمهم أناس يقومون بنشر بحوثهم في أحيان كثيرة، ولكن في ميادين لا تؤيدها أولويات القسم البحثية، وربما يكونون مدرسين من الطراز الأول يستخدمون منهجاً تربوياً غير مقبول عند المؤسسة أو القسم. يتمثل دور رئيس القسم في تعامله مع هذه الطائفة من الأساتذة في جعلهم يغيرون توجهات طاقاتهم من خلال تشجيعهم ومنحهم المكافآت لما يقدمونه من عمل متفوق، ومن خلال وضع توقعات صريحة وواضحة لأدائهم المستقبلي وتقديم المكافآت لهم شريطة تحقيقهم لهذه التوقعات.

وأخيراً، لدينا الطائفة التي تحمل العنوان «مطابقة غير سليمة وغير ماهرة» وتمثل أولئك الأساتذة - وعددهم قليل عادة في أي قسم الذين ينخفض مستوى عملهم دون الجودة المطلوبة ولا يتطابق مع رسالة المؤسسة أو القسم مع هؤلاء الأفراد. ينبغي أن يضع رئيس القسم خطة علاجية - وهي خطة ينبغي أن تتضمن الجزرة والعصا ومواعيد زمنية محددة لضمان أن يلتزم هؤلاء الأفراد التزاماً جدياً بضرورة التحسين.

الشكل رقم 7.1 مطابقة اهتمامات ومواهب الأساتذة مع احتياجات المؤسسة والقسم:

المضامين والمكافآت وتطوير هيئة التدريس

جودة العمل العلمي/ المهني (تعاريف واسعة، وقياسات جيدة)

التوافقية مع بيان المهام		منخفض		عالٍ	
		منخفض		عالٍ	
منخفض	مطابقة فاعلة	مكافآت وفرص جديدة، نجاح		مطابقة تنقصها المهارة	
	مطابقة غير سليمة	تابع ما فعلته حسناً ولكن ضع توقعات صريحة لمجالات جديدة، ومكافآت		مطابقة غير سليمة وغير ماهرة معالجة أكثر جدية تتضمن الجزرة والعصا	

المصدر: كارلا هاوري Carla Howery نائب المسؤول التنفيذي للرابطة الأمريكية لعلم الاجتماع واشنطن العاصمة، 1998.

عملية تقييم الأساتذة ودور رئيس القسم فيها

قلما يوجد دور يناط برئيس القسم القيام به أكثر أهمية من دوره في العمل على تطوير المهارات المهنية لأساتذة القسم وتقييم أداء كل فرد فيهم وملاءمته لمكافآت المؤسسة. فالتطوير والتقييم أمران متلازمان لا انفصام بينهما. والخطة التطويرية هي النتيجة المنطقية لأي عملية تقييم، والتقييم هو النتيجة الحتمية لأي جهد يبذل في سبيل التطوير.

كتب الكثير، ووضعت مؤلفات لا حصر لها، خلال العقود المنصرمة حول تقييم وتطوير أساتذة الجامعات، ونستطيع أن نستخلص من هذه الكتابات استنتاجاً واحداً ربما يبدو على قدر كبير من الأهمية، ألا وهو إن أية عملية للتطوير أو للتقييم يجب

أن تجري، مبدئياً على الأقل، في المكان الذي «يعيش فيه» الأساتذة - وهذا يعني حيث «يعيش» الأساتذة، ويقصد بذلك على مستوى القسم. ولهذا السبب يعد دور رئيس القسم عظيم الأهمية في كلتا هاتين العمليتين. ولنبدأ أولاً بدراسة دور الرئيس في تقييم الأساتذة.

حين يطلب عميد الكلية أو كبير المسؤولين الأكاديميين قراراً مهنيّاً حول عمل أحد الأساتذة فلا بد له أن يلجأ إلى كبار أعضاء هيئة القسم وبخاصة لرئيس القسم، وحتى في التقاليد المتوازنة بخصوص مراجعات العمل العلمي من خارج الجامعة هناك اعتماد على الحكم الصادر عن عليّة القوم من الزملاء في الاختصاص. وأمام هذه الخبرة التي لا يستهان بها من جانب كبار الأعضاء في القسم وخبرة رئيس القسم نفسه فيما يتعلق بتقييم عمل الأستاذ، لماذا نجد عمليات تقرير الترقية والتثبيت والرواتب في كثير من الجامعات مشحونة بالمشاكسات والخصومات؟ فيمايلي بعض الأسباب المؤدية إلى الإجابة عن هذا السؤال:

■ ينبغي الأساتذة أن يكونوا أكثر فاعلية في توثيق منجزاتهم في ضوء أولويات المؤسسة.

■ ينبغي أن يكون رئيس القسم أو اللجان المختصة أكثر انتباهاً لمرجعيات العرف المتبع في ذلك الاختصاص حين تقييم عمل الأستاذ.

■ ينبغي أن يكون رئيس القسم أو اللجان المختصة على بينة جيدة للفروق الفردية في الأداء أو تكاليف عمل الأستاذ.

■ ينبغي يجب أن يُقر رئيس القسم أو اللجان المختصة بشكل أفضل بالمسار اللاخطي لمعظم المهن العلمية للأساتذة - وعلى سبيل المثال، قد يتضاءل الاهتمام بالتدريس أو بالبحوث من خلال دورات معينة في الحياة المهنية للأستاذ - وأن يحتضنوا الفرص لمختلف صنوف العمل العلمي في نقاط مختلفة من دورة الحياة (وذلك من المفهوم الشمولي الذي تحدث عنه بوير في كتابه Scholarship Reconsidered).

■ ينبغي أن يضع رئيس القسم أو اللجان المختصة في مخططهم ويقدموا تشكيلة من المكافآت، الملموسة وغير الملموسة، لعمل الأستاذ فضلاً عن دعم تطوير الأساتذة وتمييزهم.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه، كيف يمكن التعاطي مع عملية التقييم على مستوى القسم بمزيد من الفاعلية؟ ماذا يستطيع رئيس القسم أو لجان القسم فعله لضمان صحة القرارات وسلامتها التي تتخذ على مستوى القسم في نظر كبار الإداريين واللجان المشكلة على مستوى الجامعات وكونها أهلاً للثقة؟ كيف يستطيع رؤساء الأقسام تجنب الإحباط والإرباكات لكل من الأستاذ موضوع المراجعة، ولرئيس القسم الذي يبذل مجهوداً كبيراً في صياغة التوصيات التي يرفعها القسم لهذا الأستاذ- عندما يرفض عميد الكلية أو كبار المسؤولين في المؤسسة النتائج التي يتوصل إليها هذا الرئيس ولا يأخذون توصياته بنظر الاعتبار؟ للإجابة عن هذه التساؤلات نضع بين يدي القارئ بعض الخطوات التي من شأنها تعزيز مصداقية التوصيات الصادرة عن القسم.

■ ينبغي أن يضع القسم أن يضع بياناً لما هو متوقع من أداء الأستاذ من أجل التثبيت والترقية في المراتب وزيادة الراتب (وغير ذلك من المكافآت، إن وجدت). ومن الضروري أن تكون هذه الوثائق متوافقة مع توقعات المؤسسة بأسرها- أي، لا بد أن تعكس رسالة في القسم المهام التي تعتمدها المؤسسة - بل وإضافة لذلك ينبغي أن تتضمن وثائق القسم بعض المعلومات الخاصة مثل البيانات المعيارية ذات العلاقة بعمل الأستاذ والتي تستخلص عادة من الجمعيات والروابط العلمية التي ينتمي إليها الأستاذ في هذا القسم والتي من شأنها أن تفسر الأنماط غير التقليدية لعمل الأستاذ في تلك الوحدة. (انظر Diamond and Adam, 1995) كما تتضمن النقل الذي ينسب إلى مختلف أبعاد أداء الأستاذ في القرارات المتعلقة بشؤون العاملين بما يخص الأساتذة وفي مختلف مراحل حياتهم المهنية - سواء جرى تعريفها من حيث «الفئات المقدسة» في التعليم والبحوث والخدمة، وأن تشير كذلك إلى نموذج بويز

Boyer الذي يعدد أربعة أعمال علمية، إضافة إلى الصياغة الشاملة لمختلف الطرق التي بها يوضح أداء الأستاذ نقاط التقاطع مع تلك «الفئات المقدسة» وأخيراً ماهية البيانات والوثائق التي يطلب إلى الأستاذ (أو يسمح له) تقديمها للتقييم، ناهيك عن المعايير الخاصة بالثبوت والترقية المبكرين إن كان ذلك ممكناً.

■ يجب أن تنص وثائق القسم الخاصة بتوقعات الأداء على إشراك هيئة الأساتذة في الوحدة جميعاً بغية بناء إجماع في الرأي، ولكي يشعر الأستاذ بملكته للوثائق. إن بناء الإجماع في الرأي والملكية على جانب كبير من الأهمية في الأقسام الكبيرة حيث تتخذ المهن العلمية للأساتذة أشكالاً متعددة. ولا بد من حصول إجماع في الرأي بخصوص أصناف العمل المناسبة للأساتذة ضمن ذاك الاختصاص، وبما يتعلق بأنواع البيانات المقبولة لتوثيق العمل، وفيما له صلة بالفروق في توقعات الأداء (إن وجدت)، لمختلف الأساتذة وفي مختلف المراتب العلمية، وكذلك بالنسبة لأنواع الخدمات المهنية والمجتمعية والمؤسسية التي تحظى بمكافأة من القسم. الفكرة الأساسية هنا تقضي بأن القسم، باعتباره وحدة علمية، لديه أهداف ويتوقع من الأساتذة الإسهام في تحقيقها.

■ يجب أن تكون وثيقة توقعات الأداء الصادرة عن القسم مقبولة لدى عميد الكلية وكبير المسؤولين الأكاديميين في المؤسسة، ولدى أية لجنة إشراف تقوم برفع توصيات إلى عميد الكلية أو لكبير المسؤولين الأكاديميين. لا يمكن للوثيقة التي يضعها القسم أن تستخدم في تقييم أداء أساتذة القسم حتى تتم الموافقة عليها خطياً من قبل كبار الإداريين. ودور رئيس القسم في هذه العملية أن يشرح ويفسر ويبرر الجوانب المثيرة للجدل أو التي تبدو غير عادية وذلك لكي تكون مقبولة لدى الرؤساء.

■ ينبغي أن يأخذ المرشحون للمناصب العلمية في القسم علماً بتوقعات القسم (والمؤسسة أيضاً) بما يتعلق بأداء الأساتذة وأن يجري بحثاً دقيقاً لهذه التوقعات مع أي أستاذ جديد (أو موظف حديثاً) وأن تتم مراجعتها بشكل دوري منتظم من قبل

القسم كله ذلك أنه كلما أكثر رئيس القسم من حديثه عن هذه المعلومات مع المرشحين لهذه المناصب ازداد استعداد هؤلاء الأفراد في حسم أمرهم فيما إذا كان القسم حقاً هو المكان الذي يريدون العمل فيه، وازدادت معرفتهم بما يقتضي نجاحهم في عملهم.

■ يتعين أن يصدر رئيس القسم ولجنة القسم المختصة بالترقية والتثبيت أحكامهم بما يتعلق بشؤون العاملين اعتماداً على هذه الوثائق الخطية. من خلال الاعتماد على هذه الوثائق وحدها يستطيع رئيس القسم واللجنة المختصة أن يتحاشوا أي ادعاء بالمحسوبية والانحياز وانعدام الموضوعية وما إلى ذلك. فإن كانت هذه الوثائق واضحة وصريحة ودقيقة الصياغة لن تكون نتائج مراجعة أعمال شؤون العاملين، على الأقل في مستوى القسم ذاته، موضع شك وارتياب. ونحن ننصح رؤساء الأقسام وغيرهم ممن يعملون بمجال التقييم بقراءة كتاب صغير الحجم ومفيد جداً تأليف روبرت داياموند عنوانه:

Serving on Promotion and Tenure Committees (1994)

تقييم الأساتذة الذين يقومون بواجبات ومهام خاصة

قد تنشأ مناسبات لقيام بعض أساتذة القسم بواجبات خاصة تستهلك الكثير من الوقت، إما لأنهم يكلفون بها من جانب رئيس القسم أو عميد الكلية أو أحد الإداريين أو بسبب اهتمامهم الخاص بهذا الواجب. ربما تتصل هذه الواجبات بأعمال التدريس أو البحوث أو الخدمة، أو ربما تتقاطع مع مجالين اثنين منها أو أكثر. لذلك من المهم جداً لرؤساء الأقسام ولجنة القسم المختصة بشؤون العاملين أن يدركوا جيداً حقيقة مفادها أن مثل هذه الواجبات والمهام قد تسلك مساراً خارج نظام المكافآت المتبع في المؤسسة (أو القسم).

تتضمن هذه المسارات غير التقليدية أنشطة معروفة وشائعة، مثل:

- تدريس مواد مقررة خارج القسم.
- القيام بمراجعة موسعة للمنهج الدراسي لحقل تخصصي معين في المرحلة الجامعية الأولى.
- تقديم الخبرة المهنية والوقت اللازم لها من أجل مشروع في المجتمع.
- القيام بمهمة إدارية خارج القسم.

في مثل هذه الحالات كيف يستطيع رئيس القسم تقييم الأداء في هذه المهام إبان عملية المراجعة السنوية لهذا العضو، بل والأهم من ذلك، أثناء المنعطفات الحرجة في مسيرة عمل العضو (كالتثبيت والترقية في المراتب) حيث يخضع أداء الأستاذ لفحص دقيق جداً في ضوء التوقعات التي وضعتها المؤسسة أو القسم؟ لكن الجواب عن هذا السؤال يكمن في الطريقة التي بها تمت الموافقة أولاً على هذه الواجبات والمهام الخاصة.

يلتقي رؤساء الأقسام في العديد من المؤسسات عادة مع كل عضو في القسم على انفراد وذلك خلال الفصل الدراسي الربيعي بهدف وضع خطة لواجبات عمل هذا العضو للعام الجامعي القادم وبطريقة تلبي احتياجات القسم (من أجل اختيار المدرسين للمواد المقرر تدريسها وغير ذلك من الالتزامات) وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات الخاصة لكل عضو بمفرده في التعليم والبحوث والخدمة، والقرارات التي تتخذ في هذه الاجتماعات (أملنا كبير بأن يكون اتخاذ القرار بصورة مشتركة) تشكل أساساً لواجبات العمل التعاقدية لكل فرد من الأساتذة للعام القادم، وهذه الواجبات تصبح المقياس الذي يتخذ أساساً لتقييم أداء الأستاذ. وإذا وافق رئيس القسم أثناء تلك الاجتماعات على السماح بأن يقوم الأستاذ بواجب معين خاص يتطلب الزمن الطويل، ينبغي عليه حينئذ أن يدون تلك الموافقة خطياً، وأن يحصل على موافقة العميد أو غيره من كبار الإداريين على أن قيام الأستاذ بتلك المهمة بدلاً من عمل تقليدي متبع سوف يتم تقييمه وتحسب مكافأته اعتماداً على جودة ذلك العمل.

وبإمكان رئيس القسم كخيار آخر، استطلاع إمكانية الحصول على إذن خطي، في حال البحث في موضوع أستاذ غير مثبت، من الإدارة العليا لتوقيف الساعة التي تعد مدة الولاية خلال الفترة التي يقوم بها الأستاذ بذلك الواجب الخاص والتي لا تعد عادة من مدة الولاية في تلك المؤسسة. ومع أن هذا الإجراء قد لا يكون مقبولاً كالتزام في اعتباره عملاً غير تقليدي يستحق المكافآت في تلك المؤسسة، إلا أنه يوفر بعض الحماية للأساتذة الذين يقومون بواجبات ومهام خاصة، لاسيما وأن الأساس هو التزام مفروض على رئيس القسم بأن يتأكد من عدم وجود تمييز في نظام مكافآت المؤسسة ضد الأساتذة الذين يقومون بأدوار خارج التقاليد المتبعة ولديهم بها موافقات أصولية.

من القسم وإلى المستوى الأعلى

غالباً ما ينظر عمداء الكليات ولجان المؤسسات وغيرهم من كبار الإداريين نظرة ارتياب إلى عمليات مراجعة القسم لأعمال الأساتذة. وربما يوجد ما يبرر هذه الشكوك، لاسيما وأن ثمة وثائق لا حصر لها تتعلق بالترقية والتثبيت رفعت من الأقسام بخصوص أكاديميين وإداريين من اختصاصات أخرى تفتقر إلى المصداقية. وقد تكون نصوص هذه الوثائق بمثابة تجميل لسجل أداء العضو، أو تحسين يغطي الثغرات والنواقص بهدف جعل العضو "أهلاً للزمالة الجامعية"، أو ربما تبالغ في مديح أداء يبدو بنظر الآخرين أداءً عادياً. وثمة حالات أخرى كانت فيها توصيات الأقسام تبالغ في انتقاد أداء العضو أو تدينه، ما يجعل الآخرين يتساءلون فيما إذا كانت المراجعة تشكل هجوماً شخصياً على العضو بدلاً من أن تكون تقييماً موضوعياً للأداء.

ينبغي أن يحرص رؤساء الأقسام على مصداقية توصياتهم بخصوص الترقية والتثبيت التي ترفع من القسم. فإذا أخذنا بعين الاعتبار مقدار الزمن الذي ينفقه رئيس القسم (ولجان القسم) في صياغة توصياتهم، وإذا نظرنا أيضاً إلى عواقب تلك التوصيات على أعضاء القسم الخاضعين للمراجعة، فإن الواجب يقضي أن

تكون التوصيات المرفوعة من القسم إلى الإدارة - أي من الأشخاص الوحيدين في المؤسسة الذين يملكون الخبرة اللازمة لتقييم جودة أداء العضو في عمله التدريسي أو عمله العلمي- تتمتع بالمصداقية الكافية. ويمكن أن تتعزز هذه المصداقية إذا كانت التوصيات على النحو التالي:

- إذا عملت توصيات القسم على تقييم سجل العضو في ضوء توقعات القسم والمؤسسة المكتوبة بما يتعلق بأداء العضو، أو في ضوء أية بيانات أخرى مدونة وتوافق (أو لا توافق) على أداء العضو في المجالات غير التقليدية.
- أن تدعم التوصيات استنتاجاتها بالاستشهاد بتوقعات أداء الأساتذة التي تصدرها الروابط والجمعيات لذات الاختصاص الذي إليه ينتمي العضو.
- ينبغي أن تكون التوصيات شديدة الحرص حين يتعلق الأمر باتخاذ القرارات الصعبة بخصوص أداء أحد الزملاء، كما يجب أن توضح للقارئ أن القسم قد تحمل مسؤولية مراقبة وتقييم جودة أداء أعضائه. وعندما لا تمارس الأقسام هذه المسؤولية، فإنها تقسح المجال لأشخاص خارجيين لا يملكون الخبرة في ذلك الاختصاص لاغتصاب هذا الدور.
- ينبغي أن تبين التوصيات تقييماً لإسهامات عضو الهيئة بعدل ودون مواربة، فهي ليست سبباً لتجميل أداء غير مقبول ولا هي مناسبة لهجوم شخصي على أستاذ ليست له الشعبية، وتوضح استنتاجاتها من خلال التعاطي مع البيانات الكمية والنوعية وتقييمها.

ولا ننسى أن عمداء الكليات وكبار الإداريين ينتظرون من رؤساء الأقسام هذا النوع من التوصيات. وليس من السهل أن يوازن رئيس القسم بين دوره كشخص يدافع عن أداء زملائه في القسم وفي الوقت نفسه دور من يقيم أداء زملائه. وما لم يظهر رؤساء الأقسام مقدرتهم على فعل ذلك من خلال هذا النوع من التوصيات التي يرفعونها، تظل موجودة تلك الثغرة في المصداقية، وما ينجم عنها من احتمالات أكيدة في رد هذه التوصيات حين تصل إلى المستويات العليا.

تطوير هيئة القسم ودور رئيسه

ثمة قبعة أخرى يرتديها رئيس القسم، هي قبعة رجل يعمل على تطوير هيئة التدريس بالقسم، وحتى في المؤسسات التي تضع لنفسها برنامجاً مركزياً لتطوير العاملين، لا يوجد أحد أقرب إلى هذا العمل وأكثرهم معرفة بحاجات أعضاء القسم من رئيس القسم نفسه، وتطوير هيئة القسم هو الوسيلة الوحيدة التي بها يضمن الرؤساء التوافق الصحيح بين اهتمامات واحتياجات الأعضاء من جهة وأولويات المؤسسة والقسم معاً من جهة أخرى.

وحين يتعلق الأمر بتطوير هيئة القسم يبدو موقع الرئيس في موقعه هذا فرداً لا يوازيه أحد. فالرئيس يرى الأساتذة في قسمه بصورة منتظمة، لذلك فهو في الموقع الأفضل للتعرف على، وتقرير، طريقة تلبية الاحتياجات الفردية ومطالب المؤسسة ويوائم أدوار هؤلاء الأعضاء مع نظام المكافآت المعمول به في المؤسسة. وهو أيضاً الشخص الذي يلجأ إليه معظم الأعضاء طلباً للنصيحة والرأي.

وإذا عدنا مرة أخرى إلى الشكل رقم 1.7 نرى أنه من الممكن أن تكون عملية تطوير هيئة القسم العنصر المحفز لانتقال جميع الأعضاء إلى مربع المطابقة الفاعلة، أي أولئك الأعضاء الذين ينظر إلى عملهم بأنه عالي الجودة والتوافق مع رسالة القسم أو المؤسسة. أما كيف يعمل رئيس القسم على تحفيز أعضاء الهيئة على التطور في المجالات التي لا ينالون عليها المكافأة فهذا أمر مرتبط بمهاراته القيادية.

توجد ثلاث منهجيات تميز الطريقة التي يرى بها رئيس القسم دوره كمسؤول عن تطوير هيئة القسم وهي:

1 منهجية عدم التدخل. في هذا النموذج لا يتخذ رئيس القسم أي عمل. فهو يفترض بأن تطوير هيئة القسم هو مسؤولية كل عضو بمفرده، وأن أعضاء الهيئة هم أصحاب اختصاص وقادرون على فعل ما يجب فعله ليتحسن نماؤهم ونضجهم في حقول اختصاصاتهم. وليس ثمة ضرورة لأن يتدخل رئيس القسم في حياة أي شخص آخر.

2 منهجية الأزمة. يشعر رئيس القسم في هذا النموذج بضرورة عدم التدخل إلا إذا حصل خطأ ما، أو حين يجد أن أحد الأعضاء يعاني من مشكلة معينة أو يواجه صعوبة بطريقة أو بأخرى، فمثلاً قد يحاول الرئيس التدخل حين يحصل العضو على تقديرات متدنية من الطلبة، لكن لا يتدخل حين يحصل العضو على تقديرات عليا.

3 منهجية التدخل النشط. في هذا النموذج ينظر رئيس القسم إلى دوره بأنه شديد النشاط والقوة الفاعلة. هو يقدم المعلومات لأعضاء الهيئة حول فرص التطوير ويرعى ندوات ينظمها القسم حول التدريس والبحوث، ويتدخل مع الأساتذة والعلماء الجيدين بالقدر الذي يتدخل فيه مع الأساتذة الذين أداؤهم ضعيف أو متوسط. يحاول تصادي الأزمات قبل وقوعها بدلاً من انتظار الأزمات والاستجابة لها. لا ينتظر أن يطلب أحد منه المساعدة، بل يقدم العون كلما رأى ذلك مناسباً.

والواضح أن هذه المنهجية الثالثة، أي التدخل النشط، هي المنهجية التي تفضي إلى التطور الأكثر فاعلية، وهي أيضاً المنهجية التي تؤدي لأفضل مواءمة بين اهتمامات الأفراد واحتياجات القسم، وبين أدوار الأساتذة ونظام المكافآت المؤسسية.

وبالنظر إلى محدودية التمويل المتوفر لتطوير الهيئات التعليمية في معظم الجامعات هذه الأيام، تبقى فرص التطوير هذه بحد ذاتها جزءاً من نظام المكافآت. ربما يكون رئيس القسم في موقع يتيح له التصرف (أو على الأقل التوصية) بالتمويل من أجل شراء البرمجيات التعليمية، أو السفر لحضور المؤتمرات التربوية أو إعطاء الإجازات الدراسية بغية تطوير مهارات جديدة أو مجالات الأهلية والاختصاص، وما إلى ذلك. لكن فرصاً كهذه يمكنها تعزيز فاعلية جميع أعضاء الهيئة وإعادة الحيوية والنشاط لمعنويات وطاقات أولئك الأساتذة الذين ضعفت حوافز التفوق لديهم.

كما ينبغي أن يدرك رؤساء الأقسام احتمال نشوء تضارب بين دورهم في تطوير هيئة القسم ودورهم في تقييم الأداء. فالدور الأول يركز على تقديم العون بينما يركز الأخير على تقديم الحكم والقرار. ورغم أن رؤساء الأقسام الفاعلين قد أثبتوا نجاحهم في القيام بكلا الدورين معاً، إلا أن كلاً من هذين الدورين يتطلب سلوكاً مختلفاً عن الآخر وعلاقات مختلفة مع أعضاء الهيئة في أقسامهم.

أفكار ختامية

يتعين على رئيس القسم الاستجابة للحاجة إلى إيجاد مواءمة بين أدوار الأساتذة والمكافآت على مستوى القسم التي تُعتبر مؤشراً إلى أدوار جديدة ومثيرة. وقد رأينا في هذا الفصل رئيس القسم على أنه الشخص الذي يسعى لتحقيق المواءمة داخل قسمه بين أدوار أعضاء الهيئة ونظام المكافآت. ورأينا أيضاً رئيس القسم يقوم بدور الوسيط بين الأهداف الشخصية لكل فرد في الهيئة واحتياجات القسم بمجموعه. كما تطرق الفصل إلى وسائل تعزيز مصداقية التوصيات التي يرفعها رئيس القسم إلى العميد والمستويات العليا في المؤسسة من أجل مكافآت الأساتذة.

في الوقت الذي نجد فيه جميع قطاعات التعليم العالي مجبرة على إعادة النظر فيما تفعله ولماذا وكيف تفعله، يصبح من المناسب قيام رؤساء الأقسام أيضاً بإعادة التفكير بمدى فاعلية أدوارهم كقادة لهم أعمال، بقدر ما لغيرهم في المؤسسة من أعمال، تؤثر في جودة الحياة المهنية للأساتذة وحياة الطلبة والبرامج الجامعية.

المراجع:

- Altman, H. B. "Rewarding Faculty Performance: What Can We Do When the Cupboard Is Almost Bare?" In Academic Chairpersons: Selecting, Motivating, and Rewarding Faculty. Proceedings of the Tenth Annual Conference on Academic Chairpersons. Manhattan: Kansas State University, 1994.
- Altman, H. B., and Spangehl, S. D. "Faculty Merit Pay: A Framework for Making Departmental Decisions." The Department Advisor, 1991, 7(1), 1-5.
- Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

- Diamond, R. M. Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1994.
- Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). The Disciplines Speak: Reiuarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1995.
- Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. American Association for Higher Education New Pathways Working Paper no. 1. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1996.

قيادة التغيير الإبداعي في المناهج وفي التعليم

حين يواصل أساتذة القسم مراقبتهم لطريقة أدائهم لوظائفهم من خلال توجيه اهتمامهم إلى طريقة صنعهم للقرارات وتعاطيهم مع النزاعات، والاهتمام بكيف يصفون ويتواصلون ويدعمون بعضهم بعضاً يصبحون قادرين على وضع قضاياهم الشخصية جانباً واتخاذ قرارات لصالح الطلبة والهيئة والقسم معاً. عندئذٍ يستطيعون رؤية مدى تطور علوم اختصاصهم، وماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة، وكيف وأين ينبغي تعليم هذه الأشياء، وكيفية قياس جودة التعلم. هذه الأمور كلها – أي تقييم النتائج ودمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم عن طريق الخدمة وتجديد المناهج وتطويرها – سوف يجري بحثها في الفصول الأربعة التالية. وفي الفصل الأخير من هذا الباب يثير بيتر سينج Peter M. Singe عدداً من الأسئلة الاستفزازية حول مستقبل التعليم العالي.

في تقريرين نشرهما مؤخراً معلومات عن تحديات إضافية ماثلة أمام التعليم العالي. لقد لوحظ قبول متزايد لدى مسؤولي الدولة للمفهوم القائل إن للنتائج موضعاً هاماً ينبغي أخذه في الاعتبار حين رصد الموارد للكليات والجامعات العامة. وفي هذا السياق أجرى برنامج التعليم العالي العام التابع لمعهد روكفلر للحكم

بجامعة نيويورك (1998) دراسة بينت أن نصف الولايات حالياً تربط بين بعض تفقاتها على الجامعات بالأداء، وإن جميع الولايات فيما عدا عدد قليل منها من المرجح أن تحذو حذوها خلال الأعوام الخمسة القادمة.

إضافة لذلك، يعتقد حكام الولايات بوجوب محاسبة مؤسسات التعليم ما بعد المرحلة الثانوية «عن مدى التزامها بتلبية أولويات الولاية والاحتياجات المحلية/ الإقليمية» وأن يكون دعم دافعي الضرائب للولايات العامة مقروناً بإجراءات محددة لأداء المؤسسات (انظر Education Commission of the State, 1998.p.26).

والجدير بالذكر أن حكام خمس وثلاثين ولاية شاركوا في استطلاع للرأي أشاروا إلى وجود اهتمام خاص إزاء «تحقيق تعاون أكثر ترابطاً بين صناعات السياسات وقادة التعليم» معتبرين هذا التعاون مبادرة استراتيجية هامة في السياسات (p.26). كما طالب حكام الولايات بإجراء تغييرات أخرى في التعليم ما بعد المرحلة الثانوية يرونها ضرورية لتلبية الاحتياجات الهامة لأصحاب المصلحة كافة، حيث أشاروا إلى: «تشجيع التعلم مدى الحياة في التعليم ما بعد الثانوي (98 بالمائة)، السماح للطلبة بتلقي العلم في أي وقت وأي مكان عبر التكنولوجيا (83 بالمائة)، التعاون بين الأعمال والصناعة في تطوير المناهج الدراسية ذات العلاقة (77 بالمائة)، دمج الخبرة التطبيقية أو الخبرة المكتسبة أثناء العمل بالبرامج الجامعية (66 بالمائة)» (انظر Education Commissions of the Stated, 1998, p.11).

وقد رأى 86 بالمائة من حكام الولايات أن التدريب في العمل وتطوير مهارات التوظيف يعد تحدياً بالغ الأهمية. كما رأى جميع هؤلاء الحكام تقريباً أن إقران الإنفاق على الكليات بأداء المؤسسات والتأكيد على إنتاجيتها أمر شديد الأهمية لدى الولايات. وقد أعربت الغالبية العظمى من هؤلاء الحكام عن اعتقادها بأن على الولايات أن تحض الكليات على التعاون مع قطاع الأعمال في تطوير مناهجها الدراسية، وتحث الكليات على دمج الخبرات التطبيقية، والخبرات المكتسبة أثناء العمل في برامجها التعليمية (Schmidt, 1998, p.A38).

وبما أن كلا التقريرين المذكورين (تقرير لجنة التربية في الولايات لعام 1998، وتقرير برنامج التعليم العالي التابع لمعهد روكفلر للحكم بجامعة نيويورك) يخلصان إلى نتيجة مفادها أن تخصيص الموارد للجامعات ينبغي أن يستند إلى أداء القادة الجامعيين القابل للقياس في أعلى المستويات بالجامعات، ينبغي أن يشار إلى هذه المفاهيم في الرسالة والأهداف الاستراتيجية. ولكن رغم أن الإداريين الأكاديميين هم الذين يحددون الاتجاه، إلا أن هذه التغييرات سوف تحصل على مستوى القسم. وعلى مستوى القسم أيضاً تتمتع هيئة الأساتذة الذين هم أفضل من يتفهم المادة العلمية وإمكاناتها بذلك التأثير في تلك الميادين التي لا يمكن أن يتصورها من هم خارج نطاق هذه الخبرة.

وحين يواصل رؤساء الأقسام وأعضاء هيئاتهم العلمية دراسة طرق عمل فريقهم وفحصها معاً ويقررون الهيكليات القابلة للتطبيق العملي، مثل البيان الصادر عن القسم بشأن الترقية والتثبيت، ويصبحون على بينة من الوسائل التي تجعلهم يعملون وينجحون في عملهم ومن الفرص المتاحة لهم لمواصلة التطوير المهني. وحين يصنعون لأنفسهم مناخاً من الثقة المتبادلة، يستطيع رؤساء الأقسام هؤلاء وهيئاتهم العلمية معالجة بعض من وظائفية المهام. ولكن ما هي المعرفة والمهارات وما هي المواقف والقيم التي يريدون لطلابهم أن يتعلموها؟ وما هي الوسيلة التي يستخدمها الأساتذة في سبيل تجسيد هذه الأهداف في المواد الدراسية وفي سبيل بناء الخبرات التي تفيد الطلبة وتسهم في خير المجتمع الجامعي؟ وكيف يطورون المنهج الدراسي؟ وما دور التكنولوجيا في هذا المجال؟ وكيف يقيسون مدى نجاح ما يعملون؟.

تبدل حالياً جهود مكثفة في سائر أنحاء البلاد لجعل عملية تعلم الطلبة المحور المركزي للتعليم العالي. إن الأساس المنطقي لهذا التحول الكبير من فكرة التأكيد على التعليم إلى التركيز المكثف على التعلم، كما تنادي به لجنة التربية في الولايات، عرضت له بصورة مقنعة مقالة بعنوان Change كتبها بار و تاغ Barr and Tagg عام

1995 وكان لها دور كبير وبارز في تغيير نظرتنا إلى قضية التعليم. يقترح بار وتاغ في مقالتهما حين يقارنان بين أنموذج التعليم وأنموذج التعلم دوراً جديراً لأساتذة القسم حيث يصفان دورهم هذا بأنه «دور مصممي طرائق التعلم وبيئته» (ص17). ولكن وبما أن الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس لا يزالون يشعرون بأن التعليم هو مسؤوليتهم وأن التعلم قضية تتعلق بالطلبة أنفسهم، يتعين أن يناقش رؤساء الأقسام الأساتذة ليستكشفوا معاً الخيارات الجديدة لتعلم الطلبة.

من هذا المنطلق، خصص ليون ف. غاردنر Lion F. Gardiner الفصل الثامن ليكون «عوناً لرؤساء الأقسام في تطوير رأي واضح لبحوث التقييم في القسم الجامعي ورؤية لطريقة استخدام التقييم في قيادة التغيير» فهو يقول: «من دون إرشاد جوهري يقدمه بيان حسن الصياغة وأهداف محددة النتائج وبيانات ذات مصداقية حول أداء القسم» سيجد رئيس القسم صعوبة بالغة في تحسين جودة تعلم الطلاب. والمؤلف في هذا الفصل يرسم خارطة الأغلام في عملية تقييم النتائج وبيان بجلاء وسائل تحاشي هذه الأغلام. كما يقدم لائحة ثرية من المراجع المختصة لتحسين فهم ومراقبة عملية تعلم الطلبة.

ثم يقدم لنا إدوارد زلوتكوفسكي Edward Zlotkowski في الفصل التاسع بحثاً غنياً عن التعلم من خلال الخدمة ويوضح كيفية فتح رؤساء الأقسام النظام الداخلي للقسم أمام المجتمع الخارجي حيث يعمل الطلبة ويواصلون عملهم فيه بعد التخرج، إذ ينبغي على الأقسام العلمية في الجامعات العمل بتعاون وثيق مع التعليم الذي تقدمه الشركات والأخذ بالتوسع بخطى سريعة حتى أنه سوف يصبح خلال العقد القادم من السنين المنافس الأكبر للجامعات. يتعين أن ينشئ رؤساء الأقسام شبكة تعاون مع الصناعة والأعمال والحكومة والرعاية الصحية ووكالات الخدمة الاجتماعية والتعليم الثانوي والأسرة الاجتماعية. يتحتم أن يوسع رؤساء الأقسام حدود أقسامهم ليصبحوا جزءاً من النظام الأكبر بدلاً من البقاء متقوقعين داخل عقلية البرج العاجي التي تضع

التعليم العالي بعيداً عن العالم وفوقه، ثم يتحدث زلوتكوفسكي عن أثر التعلم بطريق الخدمة ويصفه بأنه الجزء الهام من خبرة التعلم لدى الطلبة والأساتذة على السواء في ما يزيد عن ستمائة كلية جامعية.

وبعد أن تتخذ القرارات بشأن ما يجب أن يتعلمه الطلبة، ينبغي أن تقرر هيئة القسم كفريق عمل واحد الطريقة التي بها تندمج التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم. في الفصل العاشر يناقش طوني بيتس A.W. (Tony) Bates كيف يمكن منح الأساتذة ملكية التغيير التكنولوجي في القسم. وحيث إن النموذج الثنائي للتوزيع موجود في العديد من الأقسام – أي بعض الأساتذة متقدمون جداً في معرفتهم بالتكنولوجيا وبعضهم الآخر مترددون في هذه المشاركة لأنهم لا يريدون أن يظهروا بمظهر الجاهل أو لأنهم لا يعرفون حجم العمل الذي يتطلبه إدخال التكنولوجيا وما إذا كانت التكنولوجيا جديرة بالجهد المطلوب – ليس من السهل إقناع الجميع بالمشاركة. ومع ذلك، يخلص بيتس إلى القول إن المشكلة ليست في الأساتذة، فهو يشعر أن معظم الأساتذة يتلهفون لاستخدام التكنولوجيا إلا أنهم لا يجدون الموارد اللازمة ولا الدعم الاختصاصي الذي يحتاجون. لذلك فإن تقديم الاختصاصيين المهرة لدعم الأساتذة في هذا المجال، ورغم أنه مكلف وباهظ الثمن في بادئ الأمر، إلا أنه زهيد الثمن والقرار الأفضل على المدى البعيد.

يرتبط التعليم والتعلم الجيدين، من جهة أخرى، ارتباطاً مباشراً بمسألة ما إذا كان المنهج الدراسي يدعم رسالة المؤسسة ويستجيب لاحتياجات المجتمع المتغيرة. ومن هنا فإن تطوير وتجديد المنهج الدراسي أمر أساسي للتعليم والتعلم الجيدين. في هذا الإطار يناقش الفصل الحادي عشر ما يمكن أن يفعله رئيس القسم لتسهيل طريقة فهم واستيعاب المنهج الدراسي، واختبار ما إذا كان المنهج يلبي الاحتياجات المعاصرة للطلبة، وتشجيع عملية التغيير والتحويل في المنهج بحيث يعكس مختلف التوجهات في ذلك الاختصاص ويدعم اندماج المعرفة الجديدة وبناء الجسور بين مختلف الاختصاصات وبالتالي ربط المنهج الدراسي بأصول التربية الحديثة. وفي

معالجتهما لهذه المسائل تناقش المؤلفتان آن فيرن Ann S. Ferren وكي موسل Key Mussel بعض الاستراتيجيات العملية القائمة على مسائل هامة في عملية تجديد وتطوير المناهج.

أما الفصل الثاني عشر، وهو الفصل الختامي في هذا الكتاب، والرابع في هذا الباب، فهو مساهمة من بيتر سنج Peter Singe الذي يتمتع بشهرة واسعة على المستوى القومي كقائد مبدع وواحد من المفكرين ذوي التوجه المستقبلي. ينظر إلى المجتمع الأكاديمي بمنظار الأكاديمي ذي الخبرة الواسعة والتبصر العميق التحليلي، وفي الوقت نفسه بموضوعية خبير في المؤسسات من خارج هذا المجتمع، فيقدم لنا تصويره لما يمكن أن تكون عليه الجامعة. وحين يكون رؤساء الأقسام مدفوعين بحماس نحو الإبداع، يتعين عليهم معرفة من هم شركاؤهم الطبيعيون في حماسهم هذا. يقترح سنج أن نسأل الأساتذة «عن تلك الأشياء التي يرونها تحديات وفرصاً للتغيير». ويضيف قائلاً، «إن توجيه سؤال إلى أشخاص لديهم حماس شديد لإبداع شيء جديد كيف يستطيعون المساعدة هو واحد من أكثر الاستراتيجيات فاعلية». ويقول أيضاً يتعين على الإداريين في الجامعات التعاون من خلال شراكة حقيقية مع رؤساء الأقسام وأساتذة القسم ذلك أن معظم الأفكار الجريئة اللازمة لإحداث التغيير تأتي منهم. غير أن المؤلف رغم اعترافه بصعوبة تغيير المركز التقليدي للقوة والسلطة وصعوبة إحداث تحولات عميقة في القيم الثابتة، يتناول الأمور التي بمقدور رؤساء الأقسام فعل شيء حيالها - وهي مادة سوف يجدونها ملزمة لهم.

المراجع:

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Change, 1995, 27(6), 12-25.

Education Commission of the States. Transforming Postsecondary Education for the Twenty-First Century. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1998.

Public Higher Education Program of the Rockefeller Institute of Government at the State University of New York. Current Status and Future Prospects of Performance Funding and Performance Budgeting for Higher Education: The Second Survey. Albany: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York, 1998.

Schmidt, P. "Governors Want Fundamental Changes in Colleges, Question Place of Tenure." Chronicle of Higher Education, June 19, 1998, p. A38.

مراقبة جودة التعليم وتحسينه في القسم الجامعي

بقلم ليون ف. غاردنر

ينبغي أن يتمتع رئيس القسم في الكلية بفهم جيد وواضح لمهمة القسم أو غايته وللنتائج المحددة أو نتائج تعلم الطلبة التي يعتزم التوصل إليها وكذلك مقدار وطريقة تحقيق القسم لهذه النتائج، وذلك ليكون هذا الرئيس قادراً على القيام بدور القائد الفاعل في إحداث التغيير التعليمي المنشود في القسم. وما لم يكن لديه الإرشاد الضروري الذي تتيحه له رسالة القسم إن أتقنت صياغتها، والأهداف والمقاصد المحددة الواضحة وبيانات ذات مصداقية حول أداء القسم لن يكون سهلاً لهذا الرئيس قيادة تغييرات محددة في عملية تعلم الطلبة.

إن رسالة القسم والنتائج المطلوبة والمعلومات الخاصة بالأداء، إن أحسن استخدامها جميعاً، توفر المجال المطلوب للتفكير بوضوح وجلاء في جودة أداء القسم ودور كل فرد فيه في الإسهام بهذه الجودة، ونقصد هنا رئيس القسم والأساتذة والموظفين والطلبة. وبغير هذه العناصر تسود الفوضى والارتباك بخصوص الغاية والنتائج المطلوبة والفعالية والحاجة للتغيير. وفي هذا السياق يمكن اعتماد البيانات الدالة على تعلم الطلبة والمستخلصة من بحوث التقييم على أنها الحد الأدنى لأداء القسم.

يقصد بهذا الفصل أن يكون عوناً لرؤساء الأقسام على تكوين فكرة واضحة عن بحوث التقييم في الأقسام العلمية وتكوين رؤية لكيفية الاستعانة بهذا التقييم لقيادة التغيير. ويبين أيضاً كيف يستطيع القسم أن يحدد ثمرة تعلم الطلاب التي يريد تحقيقها وكذلك الاستعانة بالتقييم لمراقبة وتحسين جودة التعلم الذي يكتسبه الطلبة. يقدم هذا الفصل، فضلاً عن ذلك، بعض المبادئ والمفاهيم الأساسية ويحدد الثغرات ووسائل تقاؤها. ويشير القسم الأخير منه إلى بعض المصادر المتخصصة التي تفيد رؤساء الأقسام في تفهم عملية تعلم الطلبة والقيام بمهمة تعريف هذا التعلم ومراقبته.

الإطار المجتمعي للتقييم داخل القسم

لقد بذلت جهود هائلة منذ أواسط عقد الثمانينيات من القرن المنصرم في سياق التقييم داخل الكليات والجامعات. وقد تركز معظم هذا التقييم حول نتائج تعلم الطلبة، كما كان المحفز له احتياجات أصحاب المصلحة الذين هم من خارج الكليات والجامعات. وكانت وزارات التعليم العالي في الولايات وكذلك وكالات الاعتماد الإقليمية ومن ذات الاختصاص تطالب المؤسسات بتقديم البيانات الموثوقة حول مستوى تطور خريجها. وهذه المطالب الآتية من خارج المؤسسات بخصوص بيانات النتائج مرشحة للازدياد في السنوات القادمة.

إلى جانب ذلك تقتضي القيادة الفاعلة داخل المؤسسة وجود معلومات عالية الجودة بخصوص عمل القسم الأكاديمي وهذا يعني بعبارة أخرى وجوب استخدام الإداريين وأعضاء الهيئة الطرائق المهنية ذات الأثر الفعال في كل ناحية لفهم مؤسساتهم ولإعطاء أفضل النتائج جودة لمختلف العملاء بغض النظر عن وجود تفويض رسمي بذلك من الجهات الخارجية.

والمجتمع أيضاً يطالب مؤسسات التعليم العالي بتعليم طلابها بمستويات أفضل وأعلى كثيراً من السابق. والمتوقع من هذه المؤسسات أن تحقق أفضل النتائج في هذا السياق بقدر قليل من الموارد وبميزيد من عدم الرضا من جانب أصحاب

المصلحة بجودة المعرفة والمهارات والقيم عند الخريجين. وحيث إن هذا التعلم المحدود الذي يحصل عليه خريجو الكثير من الكليات والجامعات يزداد وضوحاً يوماً بعد يوم، نجد المؤسسات تبحث عن السبل التي من خلالها ترتقي بمستوى خريجها وتحسن من فاعليتها في تحقيق تعلم عالي الجودة عند الطلبة.

الدور المركزي للقسم في التغيير الأكاديمي

القسم الجامعي باعتباره المشروع التعليمي الأول في الجامعة هو المسؤول عن تقديم معظم ما لدى المؤسسة من تعليم. ولذلك، يتعين على القسم أن يضطلع بالدور المفتاحي في تحسين جودة ما يكتسبه الطلبة من علوم. وهذا بدوره يلقي عباءة قيادة الخط الأول في هذا التغيير على أكتاف رئيس القسم وأساتذته.

فإذا كان للقسم أن يقدم لعملائه من الطلبة أعلى مستوى من الخدمة كما يقتضي المجتمع، وإذا كان له أن ينجح في ميدان المنافسة في اكتساب الطلبة الذين يجدون أمامهم خدمة جيدة من مقدمي خدمات التعليم العالي التجاريين وأصحاب المواقع على الانترنت، فلا بد أن يفهم رئيس القسم والأساتذة جيداً ما يحتاجه طلبتهم وما يتطلبه تطوير هؤلاء الطلبة، وأن يعرفوا جيداً كيفية التعامل بمهارة مع أفضل الطرائق المستتدة إلى البحوث من أجل تسهيل هذا التطوير وبالأسلوب الاقتصادي الأمثل. بيد أن فهم الطلبة والأقسام يقتضي المراقبة المستمرة والدقيقة للشروط والأحوال من خلال البحوث التقييمية.

والتقييم حالة طبيعية منسجمة مع الثقافة البحثية داخل الأقسام. وتتضمن وضع أسئلة هامة ومفيدة حول عمل القسم يريد لها الإداريون وأعضاء الهيئة إجابات محددة وواضحة، كما تتضمن وضع برنامج بحثي من شأنه أن يقدم هذه الإجابات، كما يقتضي استخدام النتائج التي تفرزها البحوث في سبيل التحسين المستمر لجودة أنشطة القسم التعليمية بهدف الارتقاء بجودة ما يتعلمه الطلبة.

التخطيط للعمليات التعليمية وإدارتها وتحسينها في أي قسم أكاديمي عمل يتطلب الكثير من الجهد والوقت؛ لا سيما وأن الطلبة أنفسهم وتعلمهم وتطويرهم أمر بالغ التعقيد في باطنه. وكذلك حال تطوير الطلبة لمعرفةهم ومهاراتهم الإدراكية العالية وفق ما تنشده المؤسسة ووفق ما يتطلبونه هم والمجتمع وهذا ليس بالأمر اليسير. لذلك فإن تحقيق هذا التطور بالصورة الموثوقة يستدعي بالضرورة تنظيم وتنسيق جهود أفراد كثر، ومراقبة عملهم ونتائجه، في جميع الأقسام حتى الصغيرة منها.

وما يزيد في تعقيدات الجهود الرامية إلى جعل الطلبة يتعلمون بأعلى مستوى من التعليم هو ذلك المستوى المتدني نسبياً في إعداد الطلبة للعمل الجامعي الصارم في دقته، ناهيك عن فشلهم في كثير من الأحيان في تكريس الوقت والجهد اللازمين للتعليم العميق (Gardiner, 1996). ومن جهة أخرى، وبسبب كون عدد غير قليل من رؤساء الأقسام الجدد يفتقرون إلى الإعداد الرسمي لعملهم المهني هذا كمدرسين وإداريين وقادة، نجد الكثير من الأنشطة والمهام اليومية التي يواجهونها تشكل تحدياً لهم. ولحسن الحظ لدينا الآن كم هائل من البحوث التي أجريت عبر ثلاثين عاماً تدور حول تعلم الطلبة وتطوير العمليات التعليمية والتي نستطيع أن نعتمد عليها في عملنا. فقد كان من شأن هذه البحوث، وفي كثير من الحالات، أن أفضت إلى تطوير طرائق عملية يمكنها الإسهام في تحسين جودة عمل القسم وتحقيق مكتسبات مهمة جداً في عملية تعلم الطلبة.

تخطيط العمل التعليمي ومراقبته

غني عن القول إن تعقيدات عمل تعلم الطلاب وتطويره يقتضي التخطيط والمراقبة الدقيقين لمختلف العمليات التعليمية في القسم لكي يفهم كل واحد فيه هذه العمليات ويسعى لتحسينها باستمرار. والإدارة الحكيمة للموارد، وبخاصة لوقت الطلبة والأساتذة معاً، والتأكد بأن جميع الخريجين قد نالوا القسط الوافي من التعليم أمران يلزمهما المثابرة والصبر والأناة.

ثمة خطوتان تعدان في غاية الأهمية ينبغي أخذهما بنظر الاعتبار عند القيام بالتخطيط والمراقبة. الأولى: تحديد النتائج التعليمية التي يعتزم القسم تحقيقها، والثانية: تحديد النتائج التي تحققت فعلاً. فالتركيز في كل نقطة يكون على النتائج. جميع الأنشطة التعليمية تسترشد بنوايا محددة - أي ماذا يعتقد الأساتذة بخصوص ما يجب أن يعرفه الطلبة ويصبحوا قادرين على فعله بعد التخرج بما في ذلك القيم المهمة التي برأيهم يجب تطويرها عند الطلبة. فهذه النتائج هي الأساس الذي يجب اعتماده عند التخطيط للمناهج الدراسي وعند تطبيقه وتقييمه وبالتالي يجب أن تكون هذه الأهداف هي المسيطرة على سلوكيات القسم.

الأقسام كأنظمة

من الممكن أن ينظر المرء إلى القسم الجامعي وكأنه نظام متكامل. ويتضمن النظام هنا كافة الموارد، أو "المدخلات" المتاحة للقسم لدعم عمله، مثل: المباني والتجهيزات، الطلبة، أعضاء هيئة القسم والمكتب والكادر الفني، وكذلك تعد من المدخلات في هذا النظام المعرفة المحددة، والمهارات والقيم التي يجلبها كل شخص معه إلى عمل القسم. أما الأنشطة التعليمية التي يقوم بها القسم فهي: «العمليات» مثل: المناهج الدراسي، المواد الدراسية والمشورة الأكاديمية، ونوادي الطلبة والندوات والزيارات الميدانية. وأما «المخرجات» فهي النتائج التي تفرزها العمليات التعليمية لهذا النظام. تتضمن هذه المخرجات لدى الطلاب تنمية «إدراكهم» وتنمية مؤثراتهم العاطفية - أي ما له علاقة بالاهتمامات وبما يقدرونه عالياً وبالمواقف والقيم (انظر Krathwohl, Bloom, and Masia, 1964) أو تنمية مهارة «القوة المحركة».

يمكن اعتبار كل عملية تعليمية بحد ذاتها - أي المقرر الدراسي الواحد أو البرنامج الخاص بتقديم المشورة الأكاديمية، أو التنظيم الطلابي - نظاماً قائماً بذاته له مدخلاته ومخرجاته. مثال ذلك، الطلبة من ذوي الصفات الخاصة (مدخلات) يسجلون في مقرر دراسي ويشاركون في سلوكيات تعلم معينة (عمليات) وبالمحصلة يمتلكون مهارات جديدة (المخرجات).

لهذا ينبغي أن يُميّز رؤساء الأقسام وأساتذة القسم دوماً بين هذه المكونات التنظيمية الثلاثة. يتعين عليهم أن يركزوا على المخرجات: أي ما يجب أن يكونوا وما هم فعلاً، ذلك أن أحد الأسباب لذلك المستوى المتدني نسبياً في التعلم الذي يتسم به كثير أو ربما معظم طلبة الكليات يكمن في تلك النزعة عند الأقسام نحو التركيز على المدخلات والعمليات دون الاهتمام بالمخرجات الفعلية أو المخطط لها. وفي معظم الأحيان تركز الأقسام على السعي للحصول على دعم مالي إضافي لأنشطتها وعلى المزيد من الطلبة "الأفضل" من سواهم (مدخلات) وعلى تطوير برامج جديدة (عمليات) بدلاً من التوقف قليلاً للتفكير بماذا تحاول إنجازه، وبالمخرجات المقصودة، ومراقبة المخرجات التي تحققها. فالتخطيط السليم يبدأ بالغاية (أي رسالة القسم) والنتائج المرجوة وصياغة هذه المخرجات المقصودة على شكل أهداف ومقاصد للمخرجات تكون مدونة خطياً. حيث إن هذه الرسائل ذات الصياغة الدقيقة تشكل الأساس المتين لجميع عمليات التخطيط والتطبيق والتقييم وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية. التقييم يدل على تحقيق الهدف وبالتالي لا بد من وجود أهداف.

التخطيط: الرسالة والأهداف والمقاصد

تبدأ أعمال التخطيط كافة من الرسالة. فهذه الرسالة تشتمل على وصف غرض القسم ومهمته، والمنهاج الدراسي أو المقرر الدراسي، لذلك ينبغي إنشاء هذه الرسالة بدقة وعناية وأن تستخدم بشكل منتظم لتكون مرشداً في الممارسة. وينبغي أن تكون رسالة القسم منسجمة ومتناغمة مع رسالة الكلية، بل ومشتقة منها (Gar, 1989). أما الأهداف والمقاصد الرسمية المدونة والتي تعرف بما يرغب القسم في تعلم الطلبة فهي التي تترجم لغة الرسالة العمومية إلى لغة عملية ومحددة وقابلة للتطبيق. والأهداف والمقاصد هي التي توجه طريقة صنع القرار والعمل اليومي.

ومن الفوائد التي توفرها للقسم بيانات المخرجات إن اتقنت صياغتها وأحسن استعمالها بصورة فاعلة ما يلي:

- أنها توجز بشكل جيد الترابط المنطقي للنماذج المركبة من التطوير الطلابي بما ينسجم مع نظرية التطوير الطلابي المستندة إلى البحوث. ويمكن أن يشكل مسودة تتخذ أساساً لتطوير المناهج الدراسية والتعليم ولرسم خطوط التقييم الذي بدوره يفرز معلومات تفيد في صنع القرار.
- أنها ترسم أهدافاً يضعها كل فرد نصب عينيه ويراقب تحققها بينما يعمل القسم على خدمة طلابه بصورة أكثر فاعلية.
- تشكل الوسيلة لكسب الالتزام من جانب أعضاء الهيئة والطلبة على السواء بغية تطوير الكفاءات الهامة والصعبة لدى الطلبة.
- تشكل وسيلة لتركيز اهتمام كل فرد في القسم، وتوجيه موارد القسم الضئيلة، نحو ما هو مهم لطلبة القسم وبالتالي الإقلال من الهدر.
- تشكل واسطة لتبليغ أهداف القسم بصورة لا لبس فيها إلى جميع المهتمين من داخل القسم وخارجه ليكون الجميع متفهمين لجهود التغيير ويدعمونها.
- تشكل دليلاً للممارسة القيادية والإدارة الجيدة داخل القسم يقدم إلى جميع أصحاب المصلحة في القسم.

بيد أن الأقسام وفي معظم الحالات ولكونها مدفوعة بمطالب تأتيها من هيئات خارجية بدلاً أن يكون الدافع لها الاحتياجات الداخلية تنطلق مسرعة نحو التقييم دون أن تتوقف لحظة لتفكر بم تقيّم، أو لتحقيق بأنها قد أثقت تحديد النتائج التي ترغبها والتي ينبغي لها تقييمها. ولهذا السبب نجد التقييم في كثير من الحالات غير متوائم بالشكل الكافي مع رسالة القسم أو رسالة الكلية، وبالتالي يعجز عن تقديم المعلومات اللازمة للقسم.

كتابة الأهداف والمقاصد

إن البيانات الخاصة بالنتائج المتوخاة يجب أن تنقل إلى كل من يقرؤها، ومن ضمنهم الطلبة، ودون لبس أو غموض ما الذي يحاول القسم أن ينجزه. وهناك عدد

من المبادئ المهمة جداً ينبغي مراعاتها عند تحديد النتائج التي من شأنها تعزيز وضوح هذه البيانات وفائدتها. من هنا ينبغي أن يطور رؤساء الأقسام والأساتذة لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لإدراك وفهم وإنشاء الأهداف والمقاصد ذات الأثر الفاعل ذلك أنه بدون هذه القدرات تبقى بيانات النتائج محاطة بالغموض، وبالتالي تقود إلى الخلط في المفاهيم. كما أن الرسائل ذات الصياغة الرديئة لا يمكن أن تكون موضع التقييم السليم. (انظر الفقرة الخاصة بالمراجع في هذا الفصل حيث تحتوي على مصادر لتعليمات مفصلة بهذا الشأن).

من المعروف أن الأهداف المتوخاة من المناهج الدراسية ترسم قبل تحديد الأهداف المقصودة من المواد الدراسية ضمن هذه المناهج. والنتائج ذات المستويات العليا المطلوبة من المناهج هي التي ترشد الأساتذة حين يقررون أهداف المواد الدراسية.

أثناء تقرير المخرجات الإدراكية الأكثر شيوعاً في التعليم العالي، إضافة إلى التأكد بأن المحتوى العلمي المناسب مشمول في الهدف، ينبغي وضع المستوى الفكري أو الإدراكي اللازم للطلبة في أدائهم للسلوك المطلوب في هذه المخرجات في مستواه المناسب. وفي هذه العملية يجب أن يكون بين يدي الجميع مرجع موثوق يعتمد عليه. والمعيّار الأكثر استعمالاً للتحكم بهذا المستوى الإدراكي حين وضع بيانات المخرجات على الصعيدين، صعيد المناهج وصعيد المقررات الدراسية، هو كتاب في علم التصنيف Taxonomy of Educational Objectives أو كتاب Blooms Taxonomy (انظر Bloom, 1956). يتضمن علم التصنيف في التعليم العالي ستة مستويات إدراكية، أدناها يتطلب استرجاع معلومات مخزونة في الذاكرة، ثم استيعاب المفاهيم وتطبيقها وانتهاءً بسلوكيات حل المشاكل المشتملة على التحليل والتركيب والتقييم.

ورغم أن القسم سيكون لديه مخرجات علمية تخصصية لمختلف المقررات الدراسية الرئيسية إلا أن هنالك مخرجات معينة تتعلق بالثقافة العامة، مثل تلك ذات العلاقة بتطوير مهارات إدراكية من المستوى الرفيع، يجب أن تدمج في المواد الدراسية المخصصة للمقررات الرئيسية إضافة إلى تلك المتعلقة بالمنهاج الدراسي

للثقافة العامة، لكن هذه المخرجات الهامة يصعب تحقيقها. وينبغي أن تسهم معظم المقررات الدراسية في توليد ذلك الأثر الدائم والضروري لهذه النماذج من التطوير كي يتحقق هذا التطوير بصورة فاعلة وموثوقة.

الاستعانة بالأهداف والمقاصد

تعتبر الرسائل الصادرة عن القسم بخصوص الأهداف والمقاصد عن المهمة التعليمية للقسم بكل تفاصيلها، ورسالة القسم هو مبرر وسبب وجوده. لكن هذه الرسائل، وحتى أفضلها صياغة، لا تفيد إلا إذا استعملت، وهي يجب أن تستعمل بشكل يومي وأسبوعي لكي يعلم الطلاب شيئاً عن تطورهم وليصار أيضاً إلى تطوير برامج المناهج والمواد الدراسية ومراجعتها. والانتقال أيضاً إلى وضع أسس التقييم من مختلف الأصناف، وكذلك تقييم البرامج، وليعلم الإداريون وأمناء الجامعة وأولياء الأمور والطلبة المتوقعون ومسؤولو التعليم العالي في الولاية ما يجب أن يعرفوه عن عمل القسم.

ولكن يندر أن نجد مجموعة من الأهداف والمقاصد في حالة الكمال. ومع ذلك، ويغض النظر عن الدقة المتبعة حين رسم هذه الأهداف، وحيث إنها تستعمل لأغراض عملية داخل القسم، لا بد أن تنشأ وسائل وأساليب لتحسينها. فالمعرفة تتغير وكلك تتغير مع مرور الزمن احتياجات الطلبة والمجتمع. من أجل ذلك لا بد من إدخال التحسينات على بيانات مخرجات القسم دورياً. إنما لايجوز بحال من الأحوال إجراء أي تغيير فيها لنزوة طارئة أو لغرض آني. وخير نموذج لمراجعة الأهداف والمقاصد من أجل تقرير ما إذا كانت لاتزال تلبي الاحتياجات هو اتباع برنامج تقييم كل خمس سنوات.

مراقبة أداء القسم

إلتماس الوضوح فيما ينبغي للقسم أن يفعله ما هو إلا خطوة أولى في عملية التربية والتعليم. وينبغي أن ينجز القسم الأهداف ومقاصد المخرجات من خلال أنشطة تبين البحوث أنها تستطيع تحقيق هذه المخرجات عند الطلبة. ولهذا فإن

فهم الطلبة ومراقبة نشاط القسم والنتائج التي يحققها أمر جوهري لمعرفة مدى جودة تحقق هذه المخرجات ولماذا. وهذه المعلومات ضرورية جداً لفاعلية القسم وكفاءته وبالتالي من أجل ممارسة القيادة.

التقييم التقديري مقابل التقييم

إن التقييم التقديري وما يتبعه من تقييم يزود رئيس القسم بالأدوات الضرورية للقيادة إذ لا يمكن تصور القيادة نحو تغييرات محددة منشودة دون هذه الأدوات. إضافة لذلك، فإن ذلك الكم الهائل من المعلومات ذات الصلة بالقسم التي أفرزتها أنواع مختلفة من التقييمات التخمينية من خلال برنامج دقيق للتقييم تتيح لرئيس القسم فرصاً عديدة لقيادة مبدعة من أجل التغيير.

يعني مصطلح «التقييم التقديري» assessment في هذا الفصل عملية اكتشاف «ما هو» -مثال ذلك تحديد صفات وخصائص الطلبة وهيئة القسم (المدخلات) وطبيعة العمليات التعليمية في القسم والمخرجات الفعلية التي يفرزها القسم. وعلى العكس من هذا يعني «التقييم» evaluation إصدار أحكام تتعلق بقيمة الجودة أو قبول الظروف داخل القسم كما يكشفها التقييم التقديري. مثال ذلك، هل جودة المخرجات عند الطلبة التي يحققها القسم عالية بالشكل الكافي؟ وهل العمليات التربوية التي يقوم بها القسم متوافقة مع أفضل الممارسات القائمة على البحوث؟

ومن هنا نجد أن التقييم التقديري يعطينا البيانات أو الدلائل المطلوبة لدراسة الجودة الحالية لما يقوم به القسم. وهو يشكل في الوقت نفسه أساساً ينطلق منه القسم لتعديل عملياته التربوية في سبيل تحسين جودة المخرجات عند الطلبة. فالتقييم التقديري، إذن، يقدم لنا الدليل الذي يمكن أن يكون نقطة البداية لعملية "تحسين متواصل في الجودة" لدى القسم، ذلك أن تحسين الجودة يعتمد على التقييم، وهذا بدوره يعتمد على التقييم التقديري.

أما تفسير نتائج التقييم التقديري فيتضمن ترجمة «البيانات»- مثال ذلك نتائج اختبار بالورقة والقلم- إلى «معلومات»: أي تقرير ما تعنيه هذه البيانات. وأما التقييم التثميني فهو يبين "الحكم على القيمة" على أساس المعلومات المستخرجة من التقييم التقديري، وهذا ما يتمثل بالسؤال إلى أي درجة تعتبر الظروف التي كشفها التقييم التقديري مقبولة إذا قيس بمعيار موضوع مسبقاً؟.

وهناك نموذجان من التقييم يؤديان أغراضاً مختلفة جداً. التقييم التطويري formative يسمح بإصدار الحكم حول كفاية العملية التعليمية إبان القيام بها. فمثلاً، بعد انقضاء أربعة أسابيع على بداية الفصل الدراسي يستطيع أستاذ مادة معينة أن يحكم على جودة تعلم الطلاب لمادته بالرجوع إلى نتائج الاختبارات (مخرجات). كما يستطيع الأستاذ أن يعطي الطلبة استبياناً يستفسر فيه، على سبيل المثال، عن كيفية تعامل الطلبة مع المادة ويسألهم عما يعجبهم وما لا يعجبهم فيها، ويطلب إليهم تقديم ما لديهم من مقترحات للتحسين. (فهذه التصورات بالإضافة إلى التعلم تعتبر أيضاً مخرجات في العملية التعليمية). عندئذ يدرس الأستاذ كافة المعلومات الناتجة عن التقييم التقديري، إضافة إلى ما لديه من ملاحظات، وقد يحدث تغييرات في العملية التعليمية من شأنها تحسين التعلم.

وبالمقابل، يحدث التقييم الاستنتاجي summative عند انتهاء العملية التعليمية أي بعد إتمام المادة الدراسية أو المنهاج الدراسي. يتقدم الطلبة إلى الامتحانات النهائية التي تبين مقدار ما تعلموه. وقد يساعد الاستبيان المقدم إلى الطلبة في الاستفسار عن رضى الطلبة بالمادة الدراسية أو بالخبرة التي تقدمها الكلية. وكلا هذين النموذجين للتقييم التثميني أي التطويري والاستنتاجي، أمران جوهريان لفهم وتحسين العملية التعليمية وبالتالي تحسين مستوى تعلم الطلاب.

الاستعانة ببحوث التقييم لتمكين القيادة

يمكن لبحوث التقييم التقديري تزويد رئيس القسم بالأدوات والمعلومات اللازمة لدعم القيادة من أجل التغيير من جوانب مختلفة، فهي تزوده بما يلي من معلومات:

- التعرف على قدرات واحتياجات الطلبة المقبولين في القسم وتحديد مقدار التعلم والتطور الذي حققه الخريجون، وتكوين صورة كثيرة التفاصيل حول الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلبة.
- تمكين رئيس القسم وهيئته والطلبة أنفسهم من مراقبة سير عمل كل طالب على حدة، وجميع الطلبة كمجموعة.
- رفع مستوى صفة الاستعجال للتغيير من خلال العمل على تجاوز الأثر السلبي للتقاليد والقصور الذاتي والمناورات السياسية ذاتية المصلحة عبر تطوير العمل الفريقي وإقناع الأساتذة بأن التغيير في العمليات التعليمية في القسم أمر ضروري.
- إقناع الطلبة بأن التغيير قد يلزم في أساليب وطرق تعلمهم.
- تمكين رئيس القسم والأساتذة من مراقبة أثر الجهود المبذولة في سبيل التغيير وتعديلها وضبطها أثناء تقدم مسيرتها.
- بناء ثقافة في القسم تقوم على الثقة والاحترام واستخدام البيانات بكثرة في صنع القرار.
- تمكين كبار الإداريين من فهم ما تقدمه الوحدة العلمية في سبيل إنجاز مهام المؤسسة وتزويد هذه الوحدة بالموارد اللازمة وتتبع أدائها ليتمكنوا من إرشادها.
- تقديم الأدلة للمزيد من التواصل مع آباء الطلبة المحتملين والجمهور العام لإعلامهم بقدرات القسم في تعليم طلبته.

النواحي الفنية في التقييم التقديري

ينبغي على رؤساء الأقسام أن يكونوا يقظين ومتبهمين للنواحي الفنية للتقييم التقديري. فجوودة البيئة التي يمكن لعملية التقييم أن تتجزأ تعتمد اعتماداً كبيراً على الدقة في تصميم عملية التقييم. والكشف عن النماذج المختلفة للأداء الإدراكي

والأداء الحركي والحالات الداخلية المؤثرة عاطفياً وللظواهر المتواجدة في المؤسسة، كل هذه الأمور تقتضي أساليب مختلفة، لكل منها ما يناسبه. والإخفاق في تحقيق الجودة العليا في تصميم عملية التقييم قد يفقد نتائج التقييم صحتها، وقد يكون مضللاً وعديم الفائدة في صنع القرار. لذلك يتعين أن يتمتع رؤساء الأقسام وهيئات التدريس أن يتمتعوا بالمعرفة والمهارة اللازمتين للتخطيط والتطبيق والتفسير واستخدام نتائج التقييم بصورة فاعلة داخل أقسامهم. وبإمكان هؤلاء الرؤساء أن يكونوا القادة في تطوير هذه القدرات المهنية الهامة. (انظر القسم الخاص بالمراجع في هذا الفصل من أجل مصادر أكثر تفصيلاً حول هذا الموضوع).

نماذج التقييم التقديري

كل نموذج من نماذج التقييم التقديري يزود رؤساء الأقسام بأداة خاصة يستعينون بها لفحص وفهم ناحية معينة في أقسامهم. وكما هو الحال في وجود ثلاثة نماذج للأهداف والمقاصد - مخرجات ومدخلات وعملية - كذلك الأمر يوجد ثلاثة نماذج أيضاً للتقييم التقديري. هي: «تقييم المخرجات» أي تقديم الدليل على نتائج عملية تعلم الطلبة و«تقييم العملية» أي النموذج الذي يزود الرؤساء بالمعلومات المتعلقة بخصائص الخبرات التعليمية عند الطلبة - مثال ذلك التوجهات والمشورة الأكاديمية والمقررات الدراسية وأماكن الإقامة. و«تقييم المدخلات» يقدم الدلائل بخصوص الموارد مثل خصائص الأساتذة والطلبة.

وهذه النماذج الثلاثة ضرورية لفهم القسم وتوجيه سلوكياته بما يمكنه من إنتاج مخرجات عالية الجودة في تعلم الطلبة، واستخدامها يجب أن يكون متكاملًا.

تقييم المخرجات

على الرغم من أهمية تصورات الطلبة لمستوى تعلمهم ومستوى رضاهم بما لدى كليتهم من خبرات في كونها متغيرات ينبغي مراقبتها إلا أنها ليست مخرجات أو ثمرة لعملية التعلم. لكن هذه النواحي ينبغي تقييمها أيضاً. والتقييم المستمر للنتائج

المتحققة عن كل منهج دراسي أو مادة مقررة أمر ضروري، إذا كان لازماً استخدام الموارد المتاحة مثل وقت الأساتذة والطلبة والتعليم والعائدات الضريبية والهدايا استخداماً فاعلاً لإنتاج أكبر قدر ممكن من تعلم الطلبة.

■ **تقييم المناهج.** يقال إن الكل أكبر من مجموع أجزائه. وينسحب هذا القول ينسحب أيضاً على تقييم المناهج، أي ينبغي تقييم مخرجات المنهاج الدراسي- جميع المواد المقررة في المنهاج معاً. إن الأثر الذي يتركه مقرر دراسي واحد، برغم أهميته، أصغر كثيراً من ذاك الأثر التراكمي لجميع المقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب مضافاً إليها الخبرات والتجارب المصاحبة للمنهاج. والقسم بحاجة لأن يعرف ما هو هذا الأثر التراكمي. وأن يعرف أيضاً إلى أي مدى أسهم المنهاج الدراسي لمادة التخصص في تطور المخرجات الهامة للثقافة العامة مثل مهارات التفكير الناقد وسلوكياته، وهل اكتسب جميع الطلبة المعرفة الجوهرية في الاختصاص الذي يريدونه ومهاراته وقيمه، وما هي الإسهامات التي وفرتها الأنشطة المصاحبة للمنهاج الدراسي في تحقيق أهداف القسم ومقاصده؟.

■ **معايير أداء من؟** معظم أعمال التقييم التثميني في هذه الأيام تعود في «مرجعيتها إلى العرف والعادة»، ومثال ذلك التقييم الذي يعتمد على الاختبارات الاعتيادية. ففي هذه الحال يعد المعيار في التقييم أداء مجموعات الطلبة - أي الطلبة المعياريين- في الجامعات الأخرى والمستخدم في تطوير الوسائل التجارية. غير أن هذا العرف الاعتيادي لا يقدم أية معلومات حول ما حقق الطلبة إنجازه من المخرجات التي يخطط لها القسم إلا إذا عمل الأساتذة على عقد مقارنة دقيقة جداً بين مواصفات الاختبارات ومقاصدهم ومجالات محددة لتغطيتها. يعتمد معيار الأداء في مثل هذه الاختبارات على الطلاب المتقدمين للاختبار في أماكن أخرى مجهولي الصفات والخصائص وليس على معايير يقررها أساتذة القسم مسبقاً.

وبالمقابل، يعتمد «التقييم ذو مرجعية المعايير» على مقارنة المخرجات المتولدة عند طلبه القسم مع المعايير المطلقة للأداء كما تحددها مقاصد المخرجات التي وضعها القسم (أي مقارنة المعايير). وهذا النموذج للتقييم يسمح عادة بإجراء موازنة أفضل لمؤشرات محددة في الأداء مع المنهاج الدراسي في القسم بما هو متاح في المؤشرات ذات مرجعية العرف والعادة.

■ **التقييم التقديري ذو القيمة المضافة.** لا يمكن للقسم الذي يجد خريجه على درجة عالية من الأهلية والكفاءة أن يدعي الفضل لنفسه في تحقيق هذه النتيجة الإيجابية. فالطلبة يجلبون معهم إلى القسم الكثير من المواهب والقدرات. ولكي يحدد القسم مدى الإسهام الذي قدمه لطلبته - أي القيمة التي أضافها لهم - يتعين عليه أن يخرج من مستويات المخرجات التي يجري تقييمها الحدود الدنيا لمواهب وقدرات الطلبة. لكن هذه المسألة شديدة التعقيد في منهجيتها لذلك ينبغي توخي الدقة القصوى عند التخطيط لها.

(انظر Anderson, Ball, Murphy and Associates, 1975; Astin; 1991, Light, singer, and Willet, 1990; Pascarella and Terenzini, 1991).

■ **التقييم في المواد الدراسية:** اختبارات صفية من وضع الأساتذة: تقدم عمليات تقييم النتائج التي يقوم بها الأساتذة دليلاً جوهرياً لمدى تعلم المقررات الدراسية- للطلبة والمعلمين ولأي شخص آخر يرغب بمعرفة النتائج التي تحقّقها المادة الدراسية. ويمكن أن تكون هذه التقييمات نماذج مختلفة، منها الاختبارات التقليدية التحريرية، أو المشاريع أو الأداء. والتقييمات الصفية، وفي أقلها تلك التي تقيم الوظائف الإدراكية فهي قياسات ذهنية رغم أنها أنشئت مهنيّاً كوسائل تجارية تهدف إلى تقييم المهارة في التفكير الناقد أو إصدار الحكم الأخلاقي. من أجل ذلك يتعين على أعضاء هيئة القسم توخي الدقة في إنشاء هذه التقييمات.

هذا، وقد أظهرت البحوث التي أجريت على الاختبارات الصفية التي يضعها الأساتذة وسائل وأدوات تعمل أولاً على تقييم أدنى مستويات الوظائف الإدراكية كما يحددها علم تصنيف الأهداف التعليمية (Taxonomy of Education Objectives, Milton.1982). تشير هذه البحوث إلى أن الاختبارات التي يضعها الأساتذة، بدلاً من تقييم المهارات الإدراكية من المراتب العليا، تهدف في معظم الأحيان إلى طرح أسئلة عن حقائق تختزن في الذاكرة والمستوى الأدنى من تعلم المفاهيم. والسؤال الذي يطرح نفسه ما قيمة تلك النتائج والدرجات المنبثقة عنها إذا اتخذنا أساساً لصنع القرار المتعلق بتعلم وتطور الطلبة؟

إن معظم أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات ما زالوا غير مهئين لعمل المربين، ذلك أن ماتعلموه في الجامعة في معظم الحالات كان مقتصرًا على تعلم وممارسة اختصاص علمي أو في حقل مهني معين. من أجل ذلك فهم بحاجة لإعداد جيد للقيام بعمل التقييم، وينبغي على رئيس القسم أن يكون قائداً يهتم بتطوير المهارات اللازمة للتخطيط والتنفيذ الجيدين لعملية التقييم.

■ تحديد المطلب الإدراكي في عمليات التقييم الحرص على توقعات كبرى. إن التأكد بأن المطالب الفكرية عند الطلبة في مستواها العالي في كلا عمليتي التعلم والتقييم أمر في غاية الأهمية. والطريقة البسيطة وغير المكلفة في تحديد المطالب الفكرية في عملية التقييم، بما في ذلك التقييم داخل غرفة الصف تقضي بتقييم هذه المطالب باستخدام علم تصنيف المقاصد التربوية - Taxonomy of Education Objectives إضافة لذلك، فإن هذه العملية قد تحفز الاهتمام كما تحفز الالتزام المبكر للأساتذة إزاء بحوث التقييم. وهي أيضاً يمكن أن تكون أداة قيادة قوية لرفع سوية صفة الاستعجال للتغيير في القسم.

1 اجمع لديك أحدث مجموعة من الامتحانات النهائية لكافة المقررات التي تدرس ضمن المادة الرئيسية لحقل الاختصاص أو من القسم عموماً أو مجموعات منها لأكثر من فصل دراسي واحد.

2 كلف اثنين من الذين يستطيعون بكل جدارة استخدام علم تصنيف المقاصد ليقوم كل واحد منهما بصورة مستقلة بتقدير درجة الطلب الإدراكي لكل بند من بنود الاختبار، أو كل عنصر من عناصر التقييم. وربما يحتاج هذان الشخصان أن يتشاورا في بعض الحالات مع الأساتذة الذين يدرسون هذه المواد قبل أن يحددوا كيف تم تدريس المادة موضوع بند التقييم. فالخبرات التي يكتسبها الطلبة أثناء التعلم قد تؤثر في المستوى الإدراكي للبند موضوع التقييم.

3 اطلب من هذين الشخصين أن يعقدا مقارنة بين تقديراتهما وحاول حسم الخلافات بينهما، أو بإمكانك أن تطلب من شخص ثالث أن يضع تقديراته للبنود موضوع الخلاف بين الاثنين.

4 وأخيراً، وبغية تحديد المطلب الإدراكي لكل مقرر دراسي عند الطلبة، احسب وسطي التقديرات التي حصلت عليها أو النسب المئوية للبنود أو العناصر المذكورة عند كل مستوى من مستويات علم تصنيف المقاصد المذكور للتقييمات التي أجريت لكل مقرر دراسي. وعلى النحو ذاته يمكن تحديد المطلب الإدراكي الإجمالي للمنهاج كله من خلال الجمع بين النتائج التي حصلت عليها للمقررات الدراسية لهذا المنهاج. وفي كل حالة، باستطاعتك أن تحدد ما إذا كان المستوى الإدراكي لهذه التقييمات متطابقاً مع المستويات المحددة في أهداف ومقاصد المقررات والمنهاج. فإن لم تتطابق ينبغي تعديل التقييم وضبطه عند المستوى المناسب. وحاول الإجابة عن السؤالين: ما هو المطلب الفكري الذي تقتضيه المؤسسة من طلبتها؟ وهل هذا المطلب عالي المستوى بما يكفي؟.

إن الأنشطة التعليمية لكل مقرر دراسي يجب أن تكون مناسبة للمستويات الإدراكية المحددة في أهدافه وفي أهداف المنهاج الذي تشكل جزءاً منه. وعلم تصنيف المقاصد التربوية يساعد في تقرير المطالب الإدراكية والمعرفية للأنشطة داخل الصف وللواجبات المنزلية المطلوبة من الطلبة.

إن المقترحات التي ذكرناها في هذا الفصل ما هي إلا أمثلة فقط، والبحث التقييمي، كغيره من البحوث، يقتضي وجود تخطيط جيد الترابط المنطقي ومدرّوس، وجودة هذا التخطيط وتطبيقه لها الأثر الأكبر في تقرير فائدة نتائج التقييم من أجل القيادة وصنع القرار.

■ **الدرجات.** ينبغي على رؤساء الأقسام أن يستوعبوا محدودية قدرة الدرجات لتكون مؤشرات لنتائج عملية التعلم. فالأساس المعتمد عموماً لتحديد الدرجات في الاختبارات داخل الصف الذي غالباً ما تكون صحته وموثوقيته غير أكيدة، واللجوء عادة إلى تضمين هذه الدرجات دوام الطلبة ومشاركتهم وغير ذلك من المتغيرات التي لا تمت بصلة إلى نتائج التعلم، والمستويات المتباينة بشكل واضح والتي قد تستخدم داخل الصف الواحد أو بين صف وآخر، هذه جميعاً تبقى دون علم من يستخدمون الدرجات لكنها تسهم كثيراً في جعل الدرجات محدودة القيمة عند تقرير ما يعرفه الطلاب وما هم قادرون على فعله. إنما الأهم من ذلك كله نتائج التقييم عالي الجودة لمخرجات محددة ومستويات من الأداء تتضمنها أهداف ومقاصد المنهاج والمواد المقررة.

تقييم مدخلات الطلبة

ينبغي على القسم أن يحصل على صنوف عديدة من المعلومات حول طلبته، وألا يكتفي بمجرد الدرجات التي حصل عليها الطالب في المدرسة الثانوية أو نتيجة فحص المستوى في اختبارات كتابية ورياضية تجريها الكلية. من هذه المعلومات يجدر بنا أن نذكر التطور الإدراكي والمعرفي عند الطلبة ومواقفهم إزاء ذاتهم أو تعلمهم ونهجهم ومهاراتهم في التعلم. فهذه الأمور وغيرها من المتغيرات التي تهم هيئة القسم يجب أن تقيم بشكل منظم لتعطي المعلومات للمستشارين الأكاديميين والطلبة ولأساتذة المواد المقررة ولتكون أيضاً أساساً لمراقبة تطور الطلبة.

تقييم العمليات التعليمية

بعد التعرف على مواقع الخلل في تعلم الطلبة وتطورهم وهذا ما يحاول القسم تحقيقه، وهو ما يتبين عادة من التقييم، يحاول أعضاء الهيئة اكتشاف سبل تحسين فاعلية عملياتهم التعليمية. والخطوة الطبيعية الواجب اتخاذها في هذا السياق تطوير تقييمات تلقي الضوء على الحالة الراهنة.

وإذا تبين بنتيجة التقييم أن واحداً أو أكثر من مخرجات الطلبة دون المستوى المقبول الذي حدده الأساتذة مسبقاً وجرى تفصيله بوضوح في أهداف ومقاصد منهاج القسم الدراسي، يتعين القيام بالعمل اللازم لسد هذه الثغرة في الأداء. وهذا هو المكان الذي تبرز فيه أهمية الربط الوثيق بين المخرجات وتقييم عملية التعليم. ومن المفيد أيضاً إجراء بحوث تقييم العملية للتعرف على مواطن الضعف في الخبرات التي يكتسبها الطلبة لكي يستجيب القسم بصورة فاعلة ومؤثرة لاحتياجات الطلبة.

كما يتعين على القسم أيضاً أن يأخذ في اعتباره العمليات التعليمية ذات الأثر الأكبر في تعلم الطلبة. تتضمن هذه العمليات المقررات الدراسية والاستشارة الأكاديمية وغير ذلك من الاتصالات خارج غرفة الصف بين الطلبة وأساتذتهم والطلبة الآخرين. وفي كل حالة، يمكن الرجوع إلى مؤلفات وضعت حول التعليم العالي من أجل الكشف عن خصائص محددة لكل من هذه العمليات التي يقول الباحثون المؤلفون إن لها أثراً قوياً في تعلم الطلبة انظر (Astin, 1993, Gardin- er, 1996, Pascarella and Terenzini, 1991) ففي هذه الحالة يستطيع المرء أن يقرر لكل مادة دراسية على حدة مقدار التوافق بين أهداف مخرجات المادة ومقاصدها التعليمية مع أهداف ومقاصد المنهاج الدراسي الذي هو جزء منه وهل التقييمات المستخدمة لكل مادة دراسية صالحة فيما له صلة بتقييم سلوكيات محددة وضعت تفصيلاتها ضمن المقاصد التعليمية؟ وكيف هو أداء الطلبة في هذه التقييمات وفي البنود الفردية لها؟.

منهجيات لبحوث التقييم: اعتبارات ينبغي الأخذ بها عند التخطيط لهذه البحوث

هناك عدد من الاعتبارات المهمة التي ينبغي أن يشرع رؤساء الأقسام في الأخذ بها حين وضع برنامج للتقييم. كل واحد من هذه الاعتبارات يقتضي دراسة متأنية إذا أريد لهذا البحث التقييمي أن يقدم نتائج مفيدة يمكن الوثوق بها ضمن الحد الأدنى من استثمار وقت وأموال الطلبة والأساتذة معاً.

■ **الطريقة الأحادية والطرق المتعددة.** يمكن القول عموماً إن استخدام الأساليب المتعددة في التقييم بهدف دراسة متغيرات الاهتمامات يعطينا صورة أكثر اكتمالاً للواقع مما تعطيه الطريقة الأحادية.

■ **طرق حساب الكم مقابل النوع.** إن الطرق التي تعتمد حسابات الكم، مثل الدرجات التي يحصلها الطالب في الاختبارات القياسية، وأعداد الطلبة الذين يتخلفون في القسم بعد السنة الأولى والزمن الوسطي للتخرج تفيد في توليد بيانات بالأرقام يمكن الاستفادة منها إحصائياً عند إجراء المقارنات وإمالة اللثام عن أنماط لا يمكن كشفها بطريقة أخرى. غير أن بيانات حساب الكم هذه قد لا تتضمن تلك الغزارة في التفاصيل التي يمكن الحصول عليها بواسطة الطرائق المعتمدة على النوع مثل كتابات الطلبة أو المقابلات أو الجماعات التي يجري التركيز عليها أو البحوث الاثنوغرافية. لكن كلاً من هذين النوعين من الأساليب، الكم والنوع، مهم في حد ذاته، وينبغي اعتمادها معاً لما في كل واحد منهما من مواطن القوة عند وضع مخطط البحث التقييمي.

■ **الاختبارات التحريرية مقابل اختبارات من نوع آخر.** ليس الاختبار مرادفاً للتقييم والاختبارات التحريرية بالورقة والقلم ليست سوى صنف واحد من أصناف التقييم، التي يتوفر لها حالياً أصناف عديدة، لكل منها مواطن قوة ومواطن ضعف. لذلك ينبغي على المرء أن يستخدم الصنف الأكثر ملاءمة للمهمة التي يعالجها.

■ **الوسائل التجارية مقابل الوسائل المصممة محلياً.** للاختبارات التجارية فائدة التصميم المهني بالقياس للسيكولوجي، فضلاً عن سهولة المعالجة، وإمكانية عقد مقارنة للبيانات المحلية مع مجموعات الطلبة الاعتياديين، وضآلة تكلفتها الزمنية لدى الأساتذة. لكنها قد لا تعطينا أكثر من تقدير عددي واحد، وربما القليل جداً من هذه التقديرات، أو لعلها تكون ذات مرجعية للمعايير فتعمل على تقييم المخرجات التي يعتزم القسم توليدها كما جرى تفصيل ذلك في بيان الأهداف والمقاصد (انظر Nicholas, 195 a,b,c) ولكن قبل استخدام هذه الوسائل التجارية، ينبغي إجراء مقارنة بينها وبين المخرجات التي يخطط لها القسم.

الاعتبارات الأخلاقية في التقييم

للتقييم تداعيات خطيرة جداً على حياة الناس، لذا ينبغي على رئيس القسم أن يكون شديد التحسس للاعتبارات الأخلاقية التي قد يتطرق لها التقييم. في هذا الإطار ينبغي مراعاة ما يلي:

■ يجب أن يهدف التقييم إلى إيجاد القيمة المتزايدة لدى عملاء القسم، وفي مقدمتهم الطلبة.

■ يتعين على رئيس القسم أن يتأكد بأن جميع الطلبة يخضعون لعملية تعليمية ذات جودة عالية، وأنهم جميعاً يتعلمون ليتمكنوا من حسن الأداء حين يجري تقييمهم.

■ ينبغي أن تكون أغراض جميع التقييمات واضحة خالية من أي لبس، وأن تكون العملية التعليمية شفافة أمام كل من له صلة بها، مثل أعضاء الهيئة والطلبة والآباء وكبار الإداريين وأمناء الجامعة والصحفيين.

■ يتعين على رئيس القسم أن يحرص على عدم اتخاذ أية خطوة للأمام نحو وضع الأهداف والعمليات التقييمية إلا حين يكون كل واحد جاهزاً، وحين

يكون الجميع قد حصلوا على التدريب الكافي وياتوا أهلاً للمهمة الماثلة أمامهم، وبعد أن تكون الخطوات السابقة قد نفذت بالشكل الصحيح.

■ التقييم يستهلك المال ووقت الأساتذة والطلبة، لذا ينبغي التخطيط له وتنفيذه بدقة وعناية وأن يستخدم على محمل الجد في سبيل تحسين الجودة.

■ ينبغي التصدي بكل نزاهة وصدق للنتائج التي تنعكس سلباً على القسم، كما ينبغي التصرف إزاءها بشكل إيجابي، لا أن توضع جانباً دون أن يراها أحد. فمثل هذه النتائج تعد اختباراً للقيادة الأخلاقية عند رئيس القسم ذلك أن إمطة اللثام عن المشاكل واحدة من أكثر أغراض التقييم أهمية، وهي أكبر قيمة من تلك النتائج التي تصلح لأن تكون دعاية لصالح مكتب المعلومات العامة، ذلك أن البحث المقصود عن المشاكل وبالتالي معالجتها وإصلاحها فوراً، من أفضل وأسرع الوسائل لتحسين الجودة في أية مؤسسة.

العملية التعليمية: تحديد المخرجات والتخطيط لبحوث التقييم

إن تعريف المخرجات لمنهاج دراسي أو مادة دراسية مقررة ليس بالأمر السهل، فهو يشكل تحدياً فكرياً. وإنجاز هذا الأمر بالشكل اللائق والحسن يستغرق زمناً – وربما بضعة أشهر عادة للمنهاج الدراسي الواحد. إلا أن إنجازَه بصورة رديئة يستغرق زمناً أطول على المدى البعيد، وقد يفضي إلى التشويش والتخبط بدلاً من توضيح المعاني المقصودة منه. لذلك فإن تعريف هذه المخرجات ووضع خطة للتقييم تعد فرصة على جانب كبير من الأهمية لقادة التغيير. من أجل ذلك، نضع بين يدي القاريء عدداً من الخطوات العملية الهامة التي يمكن لرؤساء الأقسام اتخاذها حين يقودون جهود القسم الهادفة إلى تعريف المخرجات والتخطيط لبحوث التقييم.

■ قدم التدريب الممتاز لكل من له علاقة. معظم الأكاديميين لم يجربوا يوماً وضع بيان رسمي بالمخرجات من الصنف الذي نتحدث عنه في هذا الفصل، وهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة اللازمين لهذا الأمر وإنجازه بإتقان. أضف إلى ذلك

أنهم ربما ينظرون إلى هذه العملية في بادئ الأمر على أنها عمل بيروقراطي غير ضروري. وأنها ليست سوى نزوة من جانب الإداريين سرعان ما تدخل عالم النسيان. ولا ننسى أن الأساتذة قوم لديهم أعمال كثيرة وأوقاتهم ليست بيدهم. ويحتتم عليهم أن يكونوا حريصين في أوقاتهم. لذلك، ينبغي شرح منطق الأشياء في عملية تعريف المخرجات بدقة وأن يفهم الجميع الفوائد العديدة لوجود مجموعة عالية الجودة من أهداف ومقاصد المخرجات ترشدهم في ممارستهم المهنية. وينبغي على الخبراء من داخل الجامعة والاستشاريين من خارجها القيام بتدريب جميع من لهم علاقة بالأمر تدريباً جيداً ومناسباً. ووجود الاستشاريين أمر ضروري جداً للشروع بالمهمة من بدايتها والتأكد من حسن سيرها. ولكن يتعين على الجامعة والقسم معاً تطوير مواهبهم نحو المستوى الأمثل.

■ **كلف فريق عمل للصياغة.** من الممكن أن تشرف لجنة، أو ربما هيئة التدريس كلها، على عملية تعريف المخرجات بمجملها. لكن الصياغة الفعلية عمل يتطلب الكثير من الجهد ووجود لجان كبرى قد يعوق سهولة العمل. فالخيار التالي يتمثل بتكليف لجنة فرعية أو فريق عمل لصياغة هذا البيان مكون من اثنين فقط. تضع اللجنة الإدارية الكبرى مهام العمل وإطاراً لمحتوى الأهداف والمقاصد وتشرف على سير العمل. أما فريق أو لجنة الصياغة فينكب على كتابة الأفكار والبيانات الجزئية الآتية من اللجنة الأكبر ويستكملها لتكون جاهزة لمراجعات تقوم بها اللجنة على فترات منتظمة بل أن تكون جاهزة لتعكس المعاني التي يقصدها الأساتذة.

■ **ارسم خطة عمل دورية لمراجعة الأهداف والمقاصد أثناء تطويرها.** إذا كانت الكلية هي التي تحدد كافة المخرجات لأقسامها، فإن وجود آلية مركزية للمراجعة خيار جيد. وإذا كان هذا الأمر منوطاً بكل قسم على حدة فإن من يقوم بالمراجعة هم ذوو الخبرة الأكثر. أما الغرض من المراجعة، على مستوى الكلية مثلاً، فليس الحكم على جودة المحتوى، لأن هذا الأمر متروك لخبراء من أساتذة الاختصاص ليقرروه. إنما الغاية من هذه المراجعة التأكد من وضوح وفاعلية البيانات ووحدة أسلوبها في

الأقسام جميعاً. ولا أحد ينكر أن البيانات الصادرة عن مختلف الاختصاصات يسهل فهمها عند من يقرؤها إن كتبت بأسلوب متماثل ووضعت داخل أطر بنموذج موحد غير أن هذا الأسلوب الموحد يجب ألا يشكل خرقاً أو تعدياً على استقامة ووحدانية المحتوى الاختصاصي في البيانات.

■ **ضع حداً زمنياً معقولاً.** يقول المثل المعروف لم تبين مدينة روما في يوم واحد. وكذا الأمر في تحديد وتعريف الأهداف والمقاصد وبحوث التقييم التي لا يمكن إنشاؤها في يوم واحد. ينبغي على القسم أن يتيح الوقت الكافي ليتمكن الأفراد من تطوير التزامهم بالعملية وتعلم المهارات اللازمة لهذه المهمة والانغماس في عمل فكري متكرر يولّد نتائج عالية الجودة. ومع ذلك ينبغي أن يضع القسم حداً زمنياً صارماً يلتزم به القائمون على هذه العملية، وخلاف ذلك، قد يمتد بهم العمل إلى ما لانهاية له.

■ **احرص على وجود مشاركة واسعة في العملية.** الخطوة الهامة في قيادة التغيير أن يحرص رئيس القسم على إشراك كل من له علاقة بعملية التغيير. وقد علمتنا التجارب أن إشراك الآخرين في عملية تحديد المخرجات يعطي نتائج أفضل مما لو قام بصياغة هذه الأهداف رئيس القسم وحده أو لجنة تساعده. وكذا الأمر على نحو مماثل حين صياغة خطة التقييم. وإشراك الآخرين مشاركة فاعلة في مراحل متعددة يتيح الفرصة لتطوير روح الجماعة والتفويض والقيادة في القسم بمجموعه. وثمة فائدة أخرى من مشاركة الجميع في هذه العملية بالشكل الصحيح، ذلك أنها تؤمن التزام الأساتذة باستخدام هذه الأهداف والمقاصد، كما تضمن وجود استعداد لدى الطلبة للمشاركة في التقييم ويقدموا أفضل الأداء. ولكن رغم أنه قد يبدو في الظاهر أكثر فاعلية إذا وضع رئيس القسم بيان المخرجات، إلا أن استبعاد الآخرين عن المشاركة قد يؤدي في نهاية المطاف لأن يصبح الأمر مجرد امتثال بيروقراطي لأوامر الإدارة باستخدام هذه البيانات. وهناك فائدة أخرى، إن مشاركة الجميع في صياغة هذه البيانات تجعلهم أكثر فهماً للقسم وعملياته التعليمية، وبما أن كتابة مثل هذه البيانات مهمة عسيرة تتطوي على التحدي، فإن المشاركة الواسعة تجعل الأيدي الكثيرة تخفف من أعباء العمل.

وكذلك الأمر يعد التخطيط لبحوث التقييم تحدياً فكرياً ويتطلب الكثير من الالتزام الزمني شأنه شأن تعريف المخرجات، والمقترحات التي قدمناها آنفاً في المرحلة المبكرة من العمل تنطبق أيضاً على التقييم.

إشراك الأساتذة: يعني الإقلال من معارضة التقييم

في الأقسام التي يكون التقييم فيها على مستوى جميع القسم شيئاً جديداً ينبغي على رئيس القسم أن يساعد الجميع في فهم أغراض التقييم والغاية منه والفوائد الجمة التي تحملها المخرجات المحددة وتقييمها إلى القسم على هيئة رفع سوية تعلم الطلبة وتحسين فاعلية القسم. وأفضل طريقة لجعل الجميع يفهمون هذه الأغراض تكمن في إشراك أعضاء الهيئة كافة في العملية.

توجد طرق ووسائل عديدة يمكن للمشاركة الواسعة في تحديد الأهداف والتقييم أن تسهم في جعل القائد يخفف المعارضة المحتملة للتغيير. فالجميع لديهم أعمال تشغل أوقاتهم، لذلك يحتمل أن يجتنب الكثيرون تحمل مهام إضافية قد يرونها مجرد نشاط بيروقراطي لا لزوم له. وفي بعض الحالات أيضاً، حيث لا يكون الغرض من التقييم قد نال الحظ الكافي من الشرح والتفسير، قد يخلط الأساتذة بين نتائج تعلم الطلبة والتقييم الخاص بالأساتذة فيشعرون حينئذٍ أن في هذه العملية خطراً عليهم. وأخيراً، قد يشته بعض الأساتذة بأن نتائج التقييم سوف تؤكد لهم مخاوفهم حيال ما يتعلمه الطلبة، وهكذا نجد من هذه الأمثلة أن إشراك الآخرين في التقييم بصورة مبكرة ومستمرة قد يفضي إلى فهم أفضل والالتزام أقوى بالغاية من التقييم وبالعملية ذاتها.

إشراك الطلبة

ينبغي على رؤساء الأقسام أن يحرصوا على إشراك الطلبة بصورة حميمة في مختلف مراحل عملية التقييم، سيما وأنهم موضوع الجزء الأكبر من التقييم وهم في نهاية المطاف المستفيدون منه. وهناك أسباب تدعو الرؤساء لإشراك الطلبة، منها:

أولاً، التقييم عملية ضرورية للتعلم الفاعل، فالمتعلم بحاجة دوماً ليتلقى معلومات عكسية حول فاعلية عمله. وفي معظم المواد الدراسية يحتاج الطلبة للمزيد والمزيد من المعلومات العكسية في حينها بخصوص ما يتعلمونه وربما أكثر مما يحصلون عليه، لاسيما وأن ما يحصلون عليه من التقييم مصمم بحيث ينتج درجات الغرض منها تصنيف الطلبة، وليس لغرض عملية التعلم ذاته. والامتحانات النهائية والفصلية لا يمكنها أن تعطي معلومات راجعة في حينها، أضف إلى ذلك أن الطلبة في معظم الأحيان لا يعرفون بنود الامتحان التي أجابوا عنها إجابات صحيحة أو خاطئة، ولا يعرفون ما هي الإجابات الصحيحة لهذه البنود.

وثانياً، إن الحاجة إلى تقييم عملية التعلم واضحة بجلاء. والضغط من أصحاب المصلحة الخارجيين في سبيل الحصول على بيانات ذات مصداقية عن المستوى العالي للتعلم آخذ بالتصاعد. كما يوجد، إضافة لذلك، وعي استهلاكي نقدي من جانب الطلبة يتزايد يوماً بعد يوم. من أجل ذلك، يبدو من الحكمة للقسم أن يحرص على إعلام جميع الطلبة وإفهامهم وضمان دعمهم لدور عملية التقييم في إعطاء الدليل لنتائج تعلمهم.

وثالثاً، إن تحفيز الطلبة لیبذلوا جهدهم الكبير أثناء عملية التقييم هو الشغل الشاغل للأقسام. فإذا رأى الطلبة أنه لا قيمة لعملية التقييم لأنهم لم يفهموا الغرض منها، أو رأوا فيها ما يراه الأساتذة أحياناً بأنه مجرد إجراء بيروقراطي يسبب الإزعاج بدلاً من أن يدركوا أنه عنصر جوهري من عناصر تعلمهم ووسيلة لضمان جودة برنامج القسم، فإنهم لا يبذلون إلا جهداً عابراً أو ربما يقاومون العملية بقوة. ولا بد من التأكيد بأن ما دون الجهد الأقصى من جانب الطلبة من شأنه أن يضعف قوة نتائج التقييم. وهكذا تصبح النتائج دليلاً لقدرات الطلبة غير جدير بالثقة لأن هذه القدرات لم تبذل.

إن الحرص على اعتبار التقييم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التي ينهض بها القسم هو الخطوة الأولى في سبيل رفع قيمة التقييم في نظر الجميع، وإقناع الأساتذة والطلبة على السواء بأخذ هذه العملية على محمل الجد. ومن أجل ذلك ينبغي إعلام الطلاب وتكرار هذه الرسالة مراراً وتكراراً. ينبغي أن يسمع الطلاب بهذا الدور الهام للتقييم في عملية التعلم عندما يتقدمون بطلبات القبول في الجامعة، وأن يسمعوها به من خلال التقييم ضمن توجهات المؤسسة والقسم، وضمن المشورة الأكاديمية وضمن كل مادة دراسية. فهذه الخطوات دون شك تضمن أن يفهم جميع الطلبة جميعاً هذه العملية وكيفية مساعدتهم في مراقبة مقدار تعلمهم وتطورهم.

وعندما يفهم الطلبة ويستوعبون طريقة اندماج جميع أهداف ومقاصد الثقافة العامة والمنهاج الدراسي، وحين يدركون كيف يجري تصميم عمليات التقييم بحيث تساعدكم وتساعد أساتذتهم في مراقبة مقدار ما يتعلمون ومدى تطورهم وإنجازهم لهذه المخرجات من النتائج، يمكن عندئذٍ اكتساب دعم الطلبة الشديد والحماس لعملية التقييم. ويصبح التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية تطور الطلبة وخبرات الطلبة.

وثمة احتمال أيضاً للمشاركة العميقة من خلال سؤال الطلاب أن تحديد المشكلات المتعلقة بتعريف المخرجات وعملية التقييم، والطلب إليهم تقديم أفكار إبداعية، والإسهام في مختلف مراحل العمل الذي سوف ينفذ. فالعلم بالشيء المطلوب تقييمه وبطريقة تصميمه وإدارته وطريقة تفسير عملية التقييم وكيف سيُجرى استعمال نتائجه في سبيل تحسين العملية التعليمية يعد أيضاً تعلم أكاديمياً حقيقياً.

استعمال نتائج التقييم: فرصة للقيادة

لا يمكن لنتائج بحوث التقييم والزمن المكرس لها والأموال والطاقة والعاطفة التي بذلت في سبيلها التحسين من مستوى تعلم الطلبة أو إيجاد قيمة عند دافعي الضرائب والمانحين والمجتمع بأسره إلا إذا استخدمت نتائجها لجهة تحسين العملية

التعليمية. ومع ذلك نجد عدداً غير قليل من المؤسسات والأقسام تتعثر في عملها هذا. القصد من التقييم تكوين فهم أعمق للقسم وتحسين قدراته في مساعدة الطلبة على التعلم. وهو، كما بيانات المهمات والأهداف والمقاصد، ينبغي أن تستخدم نتائجه استخداماً فاعلاً ليكون مفيداً. ورئيس القسم الماهر الذي يستطيع استخدام ثمرات التقييم يعد أداة شديدة القوة ليقود عملية التغيير.

تطوير الأساتذة والطلبة

لقد تحول دور المربي في الكلية خلال العقدين أو الثلاثة المنصرمة إلى مهنة معقدة فنياً مثقلة بمعوقات المهن الأخرى الناضجة، من مثل قاعدة بحوث تجريبية، وجسماً له أفضل الممارسات المقبولة، وسجلاً لأعمال علمية نظرية وتطبيقية، وروابط متنوعة لمختلف الاختصاصات والمؤتمرات والتدريب لدرجة الدكتوراة. بيد أن معظم المربين والمعلمين في الكليات والجامعات تعلموا علومهم في اختصاص أكاديمي معين ويفتقرون إلى التدريب الكافي ليكونوا معلمين ومربين، من أجل ذلك، أمامنا أشياء كثيرة ينبغي أن نتعلمها بغية توظيف أفضل للطرق الحديثة ذات الأساس البحثي لكي نساعد طلبتنا على التعلم. ولحسن حظنا أمامنا اليوم مصادر كثيرة عالية الجودة تساعدنا في عملنا.

إن تطوير المعرفة والمهارات اللازمة لتصميم عملية التقييم وتطبيقها وتفسير نتائج بحوثها يقتضي بالضرورة الدراسة والممارسة. كما أن استخدام هذه النتائج الاستخدام الفعال في سبيل تحسين تعلم الطلبة وتطويرهم يقتضي أيضاً فهم تسلسل المراحل التي من خلالها يطور الطلبة مختلف قدراتهم المهمة على صعيد المجتمع، ويصبحون قادرين على استعمال الأساليب المعروفة لتنمية هذا التطور استخداماً ماهراً.

وعندما تكون نتائج تقييم مخرجات معينة غير مقبولة، يمكن الرجوع إلى الإرشادات الملائمة التي تتضمنها مؤلفات عديدة صدرت بما يتعلق بالتعليم العالي وتستند إلى الممارسة الأفضل القائمة على البحوث من أجل إعادة صياغة العملية التعليمية.

قيادة العملية وإدارتها

تقتضي عملية وضع الأهداف ومراقبة نتائجها قيادة فاعلة، وهي بحاجة أيضاً إلى من يدافع عنها بقوة ويناصررها بفاعلية وذلك بغية النجاح في تنفيذها في حينها. وينبغي أن يضطلع رئيس القسم بالدور الريادي في مساعدة الجميع على فهم أهمية تعريف مخرجات عملية التعلم وتقييمها وتطوير الالتزام بهذه العملية والتأكد من أن الجميع يشارك فيها على الصورة الصحيحة والملائمة.

وينبغي أن يتأكد رئيس القسم أن لدى هؤلاء الأفراد الموارد اللازمة لقيامهم بعملهم على أكمل وجه وبأن العملية تدار بفاعلية واقتدار، وهذا يعني وجود حد زمني ملائم وبأن خطوات العمل تتم في حينها وبأن الأفراد قد تلقوا التدريب الذي يحتاجونه من أجل إنجاز العمل على أكمل وجه وبأن الوسائل اللازمة للمراجعة الدورية قد تهيأت وتتضمن التوصل إلى تقييمات وبيانات بمخرجات عالية الجودة نتيجة لهذه العملية.

من المستحيل التشديد على أهمية بذل الجهود في سبيل وضع مجموعة من الأهداف والمقاصد لنتائج المناهج الدراسية قبل التحرك نحو التقييم. فهذه البيانات، فضلاً عن كونها ذات أهمية بالغة بصفتها أساساً لتقييم البرامج، تعد المؤشرات اللازمة لتحديد المخرجات من المواد الدراسية التابعة للمناهج. ومع أنه عمل ينطوي على الكثير من التحدي ومن حيث المبدأ يستغرق وقتاً ليس بالقليل، إلا أن هذا الاستثمار يضاعف الفائدة التي يجنيها القسم وطلبة القسم ويمكن أن يؤدي إلى تحسن هام في جودة البرامج وجودة التعلم لسنوات عديدة قادمة.

المراجع:

قدم هذا الفصل نظرة عامة شاملة للطريقة التي يمكن لرؤساء الأقسام والأساتذة اتباعها بهدف التعريف بالنتائج واستخدام بحوث التقييم لمراقبة قدرة القسم الجامعي على إنتاج التعلم والتطوير لدى طلبته. إضافة لذلك، ينبغي على

رؤساء الأقسام وزملائهم أن يطلعوا على المؤلفات المتخصصة ذات العلاقة بعملهم التربوي والتعليمي وبالتالي ليطوروا معرفتهم ومهاراتهم الشخصية اللازمة لقيامهم بهذه المهام المعقدة على أفضل ما ينبغي، وهناك مراجع كثيرة يمكن أن تساعد في هذا السياق، نعرض فيما يلي لأكثرها فائدة:

المراجع المحلية:

ينبغي أن يتعرف على القسم أولاً على المراجع الموجودة في الجامعة. فقد يتوفر الكم الهائل من البيانات التي أفرزتها عمليات تقييم أجزائها القسم نفسه، أو مكتب عميد الكلية أو قسم شؤون الطلاب أو بحوث أجرتها المؤسسة وربما يوجد في الجامعة أفراد يتمتعون بمهارات فنية عالية القيمة قد تكون عوناً للقسم. وهؤلاء الأفراد غالباً ما يتواجدون في مكاتب المؤسسة الخاصة بالبحوث والتقييم، أو في معاهد وأقسام التربية والتعليم، والأقسام الخاصة بالعلوم الاجتماعية، وأقسام التطوير التعليمي للأساتذة، ومراجع التعلم أو مراكز التطوير المهني.

المراجع العامة:

نشرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي دليلاً يعد الأكثر شمولاً للمراجع المتعلقة بعمليات التقييم في ميدان التعليم العالي، يحمل العنوان:

Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education (Gardiner, Anderson, and Cambridge, 1997). يقدم هذا الكتاب معلومات

قيمة عن حركة التقييم الجارية حالياً في الولايات المتحدة، ويعيد طباعة "المبادئ التسعة للممارسة الجيدة في تقييم تعلم الطلبة المعتمدة لدى الرابطة الأمريكية للتعليم العالي"، ويحوي تسلسلاً للمطبوعات التي نشرت في مجالات التقييم التخميني والقياس والتقييم التثميني، فضلاً عن البحوث التي أجرتها المؤسسات، وكذلك البحوث المهنية في التعليم العالي. كما يتضمن أيضاً شروحات وتعليقات لمجموعة من الكتب عن التقييم إضافة إلى تعاريف موجزة لنحو ثلاثمائة كتاب

ودراسة بحثية وغيرها من المطبوعات الصادرة في مجال التقييم، ويحتوي أيضاً على توصيف للروابط والمنظمات والوسائل الخاصة بالتقييم، ومواقع الانترنت والوسائط المتعددة وغيرها من المراجع التكنولوجية الخاصة بالتقييم.

ولعل أفضل مرجع يفيد في التعرف على مجمل المستجدات في مجال التقييم وأحدث ما توصلت إليه أنشطة التقييم في الجامعات الأخرى هو النشرة الصحفية التي تصدر كل شهرين عن دار جوسي باس Jossey-Bass بعنوان:

Assessment Update: Progress, Trends, and Practices in Higher Education
(www.josseybass.com).

تحتوي هذه النشرة على مقالات، وعمود إعلامي ينشر دوماً بقلم أحد الخبراء، إضافة إلى الوثائق والمؤتمرات والمطبوعات وغير ذلك من الموضوعات بهذا الشأن.

ومن أجل الحصول على تقارير مفصلة حول تجارب التقييم التي أجريت في جامعات معينة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة يمكن الرجوع إلى مؤلفات وضعها (1993) Trudy Banta and Associates ، وكذلك كتاب تأليف

(1996) Banta, Jon Lund, Karen Black, and Frances Oblander ، وكتاب: James Nichols (1996 b).

توضيح الرسائل وتعريف النتائج

يجب أن يعرف القسم ما الذي يحاول إنجازه قبل أن يعمل على تطوير برامجه التعليمية أو يحاول تقييم فاعليتها. ونقطة البداية لعملية مراقبة أداء القسم يجب أن تكون في رسالة القسم، التي يجب أن تكون بادئ ذي بدء متوافقة مع رسالة الكلية. كما يجب صياغة هذه الرسالة بالأسلوب الملائم الذي يوضح الغرض منها وإمكانية القيام بما هو مطلوب من القسم. وخير مرشد لكتابة رسالة جديدة أو مراجعة رسالة موجودة هو كتاب غاردن (Gardiner, 1989) وكتاب نيكولز (Nichols, 1995 a).

كما يمكن الحصول على أفكار محددة لمخرجات يرغب القسم في وضعها أهدافاً ومقاصد من مصادر عديدة، إذ توجد مؤلفات كثيرة حول البحوث تقيد القسم وتجنبه عناء «إعادة اختراع الدولاب (العجل)»، لاسيما وأن ثمة مطبوعات خاصة بأنواع محددة من القدرات التي يثمنها الأساتذة في كل مكان، مثل التفكير الناقد، والتي قد توضح مهارات وسلوكيات إن أنجزت معاً قد تشكل سلوكاً منهجياً يعرف بالتفكير الناقد (انظر Erwin, 1998; Paul, 1995; Facione, 1990).

ولكن، بما أن المؤلفات التي وضعت حول تطور الطلبة كثيرة جداً وهائلة الحجم فإن أفضل وسيلة لمقارنتها الرجوع إلى الخلاصات الوافية حول البحوث والممارسات المقبولة. تقيد هذه المراجع في تعريف قرائها على مجالات تطور الطلبة وتقيد في اقتراحها للعديد من احتمالات النتائج التي يرغبها القسم والأسئلة الهامة من أجل بحوث التقييم، كما تزود بالعديد من المراجع الإضافية المتخصصة.

يقدم (Pascarella and Terenzini (1991 في كتابهما:

How Colleges Affect Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.

مراجعة لنحو 2600 دراسة أجريت حول تطور الطلبة وأثر الكلية في طلابها منذ عام 1968، حيث يلخص المؤلفان هذه الدراسات ويعلقان عليها ويقدمان مقترحات من أجل التطبيق العملي لما توصلت إليه هذه البحوث في الكليات والجامعات.

أما كتاب Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning (Gardiner 1996) فيقدم مراجعة وتحليلاً لبحوث تتعلق بالقدرات الرئيسة التي يتطلبها المجتمع وكيفية تطوير هذه القدرات وفاعلية الممارسات الراهنة وإمكانات الطلبة في هذه الأيام والتوصيات التي ينصح بها الباحثون من أجل الممارسات الأفضل.

من جهة أخرى، يقدم الكتاب *What Matters in College: Four Critical Years Revisited* (Astin, 1993) توصيفاً لدراسة شملت 146 متغيراً في المدخلات و192 متغيراً للعلمية البيئية- التعليمية للطلبة، و82 متغيراً في النتائج والمخرجات. ما توصل إليه المؤلف أوستن Asten يلقي ضوءاً على التفاعلات البيئية لخصائص الطلبة حين يصلون إلى الجامعة، وما يفعله القسم حيال هذه التفاعلات، وما هو متوقع أن تنتج هذه الأنشطة.

و للحصول على كتيب تعليمات عملي يساعد في فهم وتدوين صنوف مختلفة من الأهداف والمقاصد يمكن الرجوع إلى كتاب (1989) Gardiner. كما يمكن الحصول على أفكار متعددة في هذا الشأن من الأهداف والمقاصد المعتمدة في أقسام مؤسسات أخرى تتضمنها الخلاصات الوافية في هذه المؤلفات. وفي هذا الإطار يقدم بوين (1977) Bowen لائحة بالأهداف *Catalogue of Goals*، كما قدم كل من غاردنر (1989) Gardiner ولينينغ (1977) Lenning قوائم بالنتائج التي توصلت إليها مؤسسات عديدة.

التقييم: مراجع عامة

هنالك العديد من المصادر التي يمكن اعتمادها كتباً دراسية في التقييم. من هذه المصادر يمكن أن نذكر كتابين أحدهما من تأليف Anderson, Ball, Murphy, and Associates (1975)، والآخر بقلم Linn (1993) حيث يتضمنان أطروحات عامة حول التقييم التخميني والقياس والتقييم التثميني. أما بخصوص تفاصيل وضع خطة التقييم التقديري، فقد تفيد كتب نموذجية حول الاختبارات والقياس في مجالي التربية وعلم النفس (انظر على سبيل المثال Cronbach, 1984, Cary, 1994) وأما الكتب الدراسية الموضوعة تحديداً للتقييم في التعليم العالي فتشمل مؤلفات:

(1993) Angelo and Cross و (1991) Astin و (1996) Cross and Steadman و (1976) Dressel و (1991) Erwin و (1992) Jacobs and Chase و (1976) Light, Singer,

Palomba and Banta (1999) و Nichols (1995 a,b,) and Willet (1990) إضافة لذلك. وضع Nichols (1995c) كتاباً خاصاً يعتبر دليلاً للأقسام الجامعية في هذا الشأن.

ولا يفوتنا أن نذكر المؤتمر السنوي للتقييم الذي ينعقد في شهر حزيران / يونيو الذي تنظمه الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (www.aahe.org) الذي يعد أفضل مكان يتعلم فيه المرء كيف يستخدم التقييم في تحسين تعلم الطلبة.

وهناك أيضاً مصادر الكترونية للتقييم حيث يعد موقع (AS) ASSESS-L (SESS.LSV.UKY.EDU) خدمة مفيدة لمختلف أنواع التقييمات وأمورها في التعليم العالي حيث يعد المشتركون في هذا الموقع مصدراً ممتازاً للمعلومات. أرسل الرسالة التالية ضمن سطر واحد إلى العنوان التالي من أجل الاشتراك بالموقع:

«واسمك الأخير» «اذكر اسمك الأول» Subscribe assess

ويوجد أيضاً موقع على الانترنت يحوي معلومات مفصلة حول مهارات وسلوكيات التفكير الناقد وحل المشاكل وكتابة هذه المهارات والسلوكيات ووسائل تقييمها هو:

<http://nces.ed.gov/evaltests/default.asp>

وللحصول على المزيد من المعلومات حول مؤتمرات التقييم والمصادر الالكترونية والوسائل، يمكن الرجوع إلى كتاب: (Gardiner, Anderson, and Cambridge (1997)

تقييم نتائج مادة الاختصاص العلمي

من المؤلفات التي تبحث تحديداً قضايا وأساليب تقييم دراسة الحقل الرئيس في الاختصاص، بما في ذلك توصيف لخلاصة الخبرات والتجارب التي أنتجتها جامعات عديدة نذكر (Adelman (1988,1989 و (Applebaum و Banta (1987 و (Farmer و Banta, Lund, Black , and Oblaner 1996 و (Associates (1993 و (Nichols (1995,a,b) و (Fong (1988 و (1988).

استخدام معلومات بحوث التقييم لتحسين تعلم الطلبة

تحتوي المراجع التي عددناها آنفاً، وبخاصة من مؤلفات (1993) Astin و (1996) Gardiner و (1991) Pascarella and Terenzini كمأ هائلاً من المعلومات حول طريقة تعلم وتطور الطلبة وحول التجارب التي عرف عنها أنها تحقق أنواعاً مختلفة من التطور لدى الطلبة.

التطور المهني للأساتذة

تعد شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التعليم العالي - Professional and Organizational Development (P.O.D) Network in Higher Education المهنية الأولى للأساتذة الموظفين والإداريين وغيرهم ممن لهم علاقة في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بصفاتهم مربين، ولها موقع على الانترنت يمكن الرجوع إليه من أجل أية معلومات حول تطوير الأساتذة. www.podnetwork.org

البحث عن مؤلفات مهنية متخصصة

يمكن البحث بسهولة في هذا الكم الهائل من المؤلفات التي كتبت حول التعليم العالي بما في ذلك السعي للوصول إلى تلك الأعمال المتعلقة بتعلم وتطور الطلبة وحول مواصفات النتائج والتقييم والأقسام الجامعية من خلال الولوج إلى قاعدة بيانات ERIC في موقعها <http://ericir.syr.edu/Eric/>

تتضمن قاعدة البيانات هذه معلومات منذ إحداث هذه القاعدة 1966 وحتى شهور قليلة تسبق الوقت الحاضر.

المراجع:

Adelman, C. (ed.). Performance and Judgment: Essays on Principles and Practice in the Assessment of College Student Learning. Office of Educational Research and Improvement Publication OR88-514. Washington, B.C.: U.S. Department of Education, 1988.

- Adelman, C. (ed.). Signs and Traces: Model Indicators of College Student Learning in the Disciplines. Office of Educational Research and Improvement Publication OR89-538. Washington, B.C.: U.S. Department of Education, 1989.
- Anderson, S. B., Ball, S., Murphy, R. T., and Associates. Encyclopedia of Educational Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. (2nd. ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Applebaum, M. I. "Assessment Through the Major." In C. Adelman (ed.), Performance and Judgment: Essays on Principles and Practice in the Assessment of College Student Learning. Washington, B.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988.
- Astin, A. W. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. Phoenix: Oryx Press, 1991.
- Astin, A. W. What Matters in College"?Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Banta, T., and Associates. Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E., and Oblander, F. W. Assessment in Practice: Putting Principles to Work on College Campuses. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

- Bloom, B. S. (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook One: Cognitive Domain*. New York: Longman, 1956.
- Bowen, H. R. *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Carey, L. M. *Measuring and Evaluating School Learning*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1994.
- Cronbach, L. J. *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper-Collins, 1984.
- Cross, K. P., and Steadman, M. H. *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Dressell, P. L. *Handbook of Academic Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- Erwin, D. I. *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Erwin, T. D., for the Council for the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Student Outcomes, Panel on Cognitive Outcomes. *Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem, Solving, and Writing*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1998. (<http://nces.ed.gov/npec/evaltests/default.asp>)

- Facione, P. A. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for the Purposes of Educational Assessment and Instruction." Unpublished manuscript, 1990. (ED 315 423)
- Farmer, D. W. Enhancing Student Learning: Emphasizing Essential Competencies in Academic Programs. Wilkes Barre, Pa.: King's College, 1988.
- Fong, B. "Assessing the Departmental Major." In J. H. McMillan (ed.), *Assessing Students' Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Gardiner, L. F. *Planning for Assessment: Mission Statements, Goals, and Objectives*. Trenton: New Jersey Department of Higher Education, 1989. (ED 403 809)
- Gardiner, L. F. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 23, no. 7. Washington, B.C.: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1996.
- Gardiner, L. R, Anderson, C., and Cambridge, B. L. (eds.). *Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Assessment Forum, 1997.
- Jacobs, L. C., and Chase, C. I. *Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Masia, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook Two: j Affective Domain*. New York: Longman, 1964.

- Lenning, O. T. Previous Attempts to Structure Educational Outcomes and j Outcome-Related Concepts: A Compilation and Review of the Literature, j Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management j Systems, 1977. (ED 272 109)
- Light, R. J., Singer, J. D., and Willett, J. B. By Design: Planning Research in ? Higher Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.
- Linn, R. L. Educational Measurement. Phoenix: Oryx Press, 1993. i Milton, O. Will That Be on the Final? Springfield, 111.: Thomas, 1982.
- Nichols, J. O. A Practitioner's Handbook for Institutional Effectiveness and i Student Outcomes Assessment Implementation. (3rd. ed.) New York: Agathon Press, 1995a.
- Nichols, J. O. Assessment Case Studies: Common Issues in Implementation with i Various Campus Approaches to Resolution. New York: Agathon Press, 1995b.
- Nichols, J. O. The Departmental Guide and Record Book for Student Outcomes j Assessment and Institutional Effectiveness. (2nd ed.). New York: Agathon Press, 1995c.
- Palomba, C. A., and Banta, T. W. Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: ; Jossey-Bass, 1999.

- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Paul, R. W. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. Santa Rosa, Calif.: Foundation for Critical Thinking, 1995.
- Tichy, N. M. The Leadership Engine: How Winning Companies Build Leaders at Every Level. New York: HarperCollins, 1997.

التعلم من خلال الخدمة والقسم الضالع فيه استراتيجية متعددة الاستعمالات

بقلم إدوارد زلوتكوفسكي

في اليوم الأول لدخولهم قاعة المحاضرات ترى الطلاب يتدافعون ويراهن كل منهم على مقعد خاص له في الصف الأخير من المقاعد، وبحيث يكون أقرب ما يمكن إلى الباب وكل حسب استطاعته. تراهم مكتئبين، عجافاً هزيلين. وما أن يجلس كل في المقعد الذي كسبه، حتى تراهم غائبين عن النظر، تكاد لا تراهم فيشغلون أنفسهم وبكل إصرار باهتمامات وأحاديث ذاتية المحتوى. وحين أتمكن بعد جهد طويل من جعلهم يشاركون زملاءهم في الصف وأطلب إليهم الانتباه للدرس، ترتسم على وجوههم عبارات التحدي الممزوج بشيء من التسامح والذهول، لسان حالهم يقول لي «علّما إن كنت تجرؤ على ذلك».

من النادر أن نجد أستاذاً لم يتعرض لموقف كهذا، إنما بغض النظر عن نوع المؤسسة التعليمية وعمر المشاركين وأوضاعهم الثقافية وعن المادة الدراسية المقدمة لهم، ترى انتباه الطلبة مشتتاً، وتبدو رغبتهم بالمشاركة وصبرهم على الأشياء المجردة والتعقيدات الفكرية معيناً ناضباً خلواً من هذا كله. وحين يعجز الطلبة والأستاذ والمادة الدراسية عن تحقيق ما هو أكثر من التواصل الإلزامي الرسمي، تبدو احتمالات تحقيق خبرة في التعلم، ناهيك عن تحقيق خبرة تحويلية مقنعة بحق، أمراً بعيد المنال.

قد تبدو هذه المشكلة، وإن كانت واقعية، لأول وهلة بعيدة عن رؤية رئيس القسم وإدراكه. فما الذي يستطيع أن يفعله رئيس القسم حيال مشكلة قد يمتد مداها لتصبح متفشية؟ ولماذا يحاول فعل شيءٍ وهو الذي لديه مسؤوليات أخرى كثيرة تستوجب اهتمامه؟ سأحاول في الصفحات القادمة أن أستطلع نهجاً في تصميمات التعليم لعله يوحى بالأمل، وأقصد بذلك مقدرتنا على تجديد اهتمام الطلبة ومشاركتهم وفي الوقت نفسه نرفع من معنويات وإبداعات الأساتذة، وذلك من خلال إيجاد شراكات مع جماعات من خارج الجامعة، وبخاصة الجماعات التي لم يخدمها حتى الآن اقتصاد السوق.

برزت استراتيجية الشراكة هذه -التي يشار إليها في كثير من الأحيان بـ«التعلم من خلال الخدمة»- خلال العقد المنصرم من السنين كواحدة من أكثر الابتكارات التعليمية إثارة للحماس وأعلاها قيمة محتملة متاحة للأساتذة والأقسام التي يعملون من خلالها. والحق يقال إن التعليم العالي كما نعرفه بحاجة إلى ابتكارات مثل هذه ليبقى على قيد الحياة سياسياً وفكرياً وحتى مالياً- لأن هذه الصيغ المباشرة لإنتاج المعرفة ونشرها هي وحدها القادرة على التصدي لذاك التنوع الواسع من الاحتياجات المدنية والتعليمية في مجتمعنا هذا، مجتمع ما بعد الحداثة وما بعد الصناعة. وكما أشار جون أبوت (John Abbott 1996)، رائد الجهود الدولية الهادفة إلى إيجاد حلقة وصل بين الخبراء من مختلف الاختصاصات «في مسعى لإيجاد استراتيجيات تعلم جديدة» حيث قال: «الناس في جميع العالم يحتاجون اليوم إلى سلسلة كاملة من الكفاءات الجديدة -أي قدرات على وضع المفاهيم للمشاكل وإيجاد الحلول لمشاكل ينجم عنها «التجريد»... «التفكير ضمن المنظومات».... «التجريب» و«التعاون»... لكنني أشك في إمكانية تعليم هذه القدرات داخل غرفة الصف فقط، أو في إمكانية قيام المدرسين وحدهم بتعليمها. إن التفكير من المستوى العالي ومهارات حل المشاكل تنمو من خلال الخبرة المباشرة، وليس من خلال التعليم، وهي تحتاج إلى ما هو أكثر من نشاط داخل غرفة الصف. إنها تتطور من خلال المشاركة النشطة وتجارب من واقع الحياة في أماكن العمل وداخل المجتمع.

(ص3-4 التأكيد على العبارات داخل مزدوجتين وردت في الأصل). وهنا تقع المسؤولية على رؤساء الأقسام الذين يلعبون الدور المحوري في تقرير ما إذا كان باستطاعة الأكاديمية تلبية هذه الاحتياجات فعلاً، ذلك أن الاستراتيجيات المبتكرة سوف توضع على مستوى القسم، هذا إن وضعت.

تعريف التعلم بالخدمة

من التعاريف المتداولة كثيراً لمصطلح التعلم بالخدمة، تعريف ينص على ما يلي:

«نحن نرى التعلم بالخدمة خبرة تعليمية ذات نتائج مقبولة رسمياً يقوم الطلبة من خلالها بالمشاركة في نشاط خدمي منظم يلبي احتياجات المجتمع المعروفة وتنعكس على النشاط الخدمي ذاته بطريقة يكتسب فيها الطلبة لمزيد من الفهم لمحتوى المادة الدراسية، وتقديراً أوسع للاختصاص ذاته، وإحساساً أكبر بالمسؤولية المدنية. وعلى النقيض من الخدمة التطوعية خارج المنهاج الدراسي يعد التعلم بالخدمة خبرة خدمية تستند إلى المقرر الدراسي وتحقق أفضل النتائج حين تتصل أنشطة الخدمة بمعناها المفيد مع مادة المقرر الدراسي من خلال أنشطة التفكير التأملي مثل الكتابات الموجهة والمناقشات ضمن مجموعات صغيرة وقراءة معلومات داخل غرفة الصف. وخلافاً للممارسة التدريبية فإن النشاط التجريبي في مادة دراسية تُقدّم ضمن التعلم بالخدمة لا يستند بالضرورة إلى المهارة في إطار التعليم المهني».

[Bringle and Hatcher, 1996, p.222]

ليست قيمة هذا التعريف في توصيفه للمزايا الهامة للتعلم بالخدمة فحسب، بل أيضاً في التفريق بين التعلم بالخدمة من جهة وبين التطوعية والتدريب والممارسة الداخلية التقليديين من جهة أخرى، لذلك فإن الإدراك الجيد والواضح لهذه الفروق أمر ضروري لكي يفهم المرء إمكانية التعلم بالخدمة في صياغة الحوار الأكاديمي المدني، وفي تسهيل قدرة التعليم العالي على تقديم قيمة إجتماعية وتربوية عليا.

من المزايا المهمة للتعليم بالخدمة التي نتحدث عنها في هذا الفصل، تلك الميزة الأولى الواردة في العبارة «خبرة تعليمية ذات نتائج مقبولة رسمياً». ولا يختلف التعلم بالخدمة، باعتباره خبرة تعليمية، عن التحليل النصي، أو تحديد المشكلة أو دراسة حالة ما أو تجربة داخل المختبر، أي أنه يمثل نشاطاً أساسه المنطقي متعلق بقدرته على تشجيع التعلم والارتقاء به. ومن هذا المنظور، ينظر إلى الخدمة على أنها واسطة لعملية التعلم. وخلافاً للواسطة التعليمية التقليدية، فإن نوع التعلم الذي ينقله التعلم بالخدمة متعدد الجوانب ويتضمن "محتوى المادة الدراسية تقديراً أوسع للاختصاص ذاته وإحساس أقوى بالمسؤولية الاجتماعية، ولكي يتمكن التعلم بالخدمة من إنجاز هذه المقاصد المركبة، يستخدم عدداً من استراتيجيات التفكير، ومن هنا فإن التفكير يجب أن يعد ميزة هامة أخرى. وحين يندمج الطلبة في التعلم بالخدمة، لا يتصرفون بطريقة تقضي إلى نتائج من واقع الحياة فحسب، بل وأيضاً يتعلمون كيف يتعاملون مع أفعالهم وينظمونها بدقة وتأنٍ وتحليل، وبالتالي تنطبق عليهم التسمية التي أطلقها الراحل دونالد شون Donald Schon (1983, 1987, 1995) حين وصفهم بقوله: «الممارسون المتأملون».

يبد أن التعلم مفهوم واحد من أصل مفهومين يشملهما التعلم بالخدمة، فالمفهوم الآخر «الخدمة» ليس أقل أهمية من الأول. فالخدمة هنا، وبكل تأكيد، تتسم بخصائص متميزة. وهي في واقع الأمر متعددة الجوانب كما التعلم الذي تحفزّه. لكنها خلافاً لمعظم ما تتيحه من تعلم، تجد منطقتها النهائي في فائدة المجتمع وليس في نماء الطلبة. وهنا نصل إلى الميزة الثالثة، ألا وهي: إن التعلم بالخدمة يسعى لإقامة علاقة بين الأكاديمية والمجتمع تكون تبادلية في جميع نواحيها أي إنها تبادلية من حيث استعداد كلا الطرفين للتعلم والخدمة، وتبادلية أيضاً من حيث استعداد كلا الطرفين لموازنة المنافع مع المسؤوليات. تشير عبارة "احتياجات المجتمع المعروفة" الواردة في التعريف الذي قدمه Bringle and Hatcher بوضوح إلى هذه العلاقة التبادلية لكونها توحي بأن حاجات المجتمع التي يجب تلبيتها يجب أن تكون معروفة

بوضوح ويتوافق عليها جميع الأطراف. وبهذه الطريقة يختلف التعلم بالخدمة عن غيره من أصناف العمل الميداني الأخرى والموغلة في التقاليد حيث تكون احتياجات المجتمع قد أخضعت للأهداف التعليمية للجامعة وحيث الواقع يشير إلى أن المجتمع قد أصبح مجرد وسيلة لغاية أكاديمية.

لكن التأكيد على العلاقة التبادلية ليس العامل الوحيد الذي يميز التعلم بالخدمة عن غيره من الأشكال التقليدية للتعليم التجريبي. وكما يقول برنغل وهاتشر Brin- gle and Hatcher ليس التعلم بالخدمة بحكم الضرورة منتظماً حول تطوير مهارات مهنية. وبينما يكون الطلبة الوحيدون الذين يقومون بالتدريب هم الذين يركزون على حقل الاختصاص الذي توفره التجربة الميدانية - مثال ذلك طلبة أقسام التمريض وأقسام الصحافة - فإننا نجد أن خبرات وتجارب التعلم بالخدمة مفتوحة أمام جميع الطلبة. وإضافة إلى تقديم مواد دراسية عليا في التعلم بالخدمة تشبه إلى حد كبير التدريب الداخلي التقليدي في أوجه عديدة، فإن بمقدور الأقسام الجامعية أيضاً تقديم مشاريع خدمية في جميع المجالات التي تقدمها بما في ذلك المواد الدراسية الأولية والاختيارية وحتى المواد الدراسية من خارج مادة الاختصاص الرئيس. وعلى هذا النحو يمكن النظر إلى التعلم بالخدمة على أنه إضافة ثمينة مكمل للخدمة التقليدية في الممارسة والتدريب الداخلي. وبما أن الطلبة يصبحون مشاركين في مثل هذه الأعمال في وقت مبكر من حياتهم المهنية، يمكن القول إن هذا العمل يخدم هدفين اثنين، إدخالهم إلى عالم التطبيقات على أرض الواقع، وإتاحة فرص التعلم بالممارسة لأعداد كبيرة من الطلبة.

ولأن هذه المنهجية تتيح الفرص العديدة للطلبة ليدركوا ويقدرُوا العلائقية الحسية والملموسة لاختصاص معين ربما يظل نماء الاختصاص هذا بوصفه "مشروعاً محدد الاختصاص" واضحاً وظاهراً للعيان بصفة خاصة. ولعل الكتب الجديدة والدراسات والطبعات الخاصة لعدد من المجلات ذات الشهرة الواسعة

وإدخال مفهوم التعلم بالخدمة في برامج الروابط والجمعيات الإقليمية والقومية ترسم صورة واضحة لحركة تهدف إلى بناء قاعدة محددة الاختصاص العلمي تكون أكثر قوة على الدوام.

القيادة في فترة التغيير الكبير

تميز آن لوكاس (1994) Ann Lucas، حين لخصت المفاهيم التي عرضها كبار المؤلفين في هذا الميدان، بين نوعين من القادة، فتقول: «القادة التحويليون يخلقون رؤية مشتركة، ويحفزون الآخرين من خلال إيصال هذه الرؤية إلى مستويات عديدة، ويؤدّدون الدافع عند الآخرين ليفكروا بشكل مختلف ويتفوقوا، ويمنحون الآخرين اعتبارات فردية ويهيئون المناخ التنظيمي الذي يساعد الآخرين في إنجاز أنشطة ذات قيمة فيشعرون بقيمتهم. وعلى النقيض من هؤلاء، هناك القادة الإجرائيون الذين ليسوا سوى مديرين يخططون وينظمون ويقودون ويوظفون الموظفين وسيطرون ويراقبون البرامج الخاصة بإنجاز تحقيق أهداف المؤسسة» (p.47) ثم تمضي قائلة: «ومن المهم أن يكون رئيس القسم قائداً تحويلياً، لأن هذا النوع من القادة هو على وجه الدقة ذلك الشخص الذي يستطيع أداء تلك المهام الجوهرية، وهي تحفيز أساتذة القسم وإعادة الحيوية والنشاط إليهم وتحسين التطور المهني، والعمل كعنصر محفز لتحسين ثقافة القسم والاستعانة بالمواهب الدفينة عند الأساتذة ومساعدة الأساتذة في صياغة أهداف القسم والتعرف على التوجهات الجديدة وخلق منهاج دراسي عالي الجودة يستجيب للتغيرات الكبرى في الاختصاص المعرفي» (p.49). إن نداء آن لوكاس إلى رؤساء الأقسام الذين بمقدورهم الاستجابة مسبقاً لاحتياجات القسم من خلال تشجيع الابتكار ورعاية النماء الفردي تتوافق وتتزامن مع ثقافة هذه الأيام الداعية إلى تغيير أكاديمي واسع النطاق. ولكن رغم أن أعضاء هيئة التدريس قد لا يقرون إفرادياً بضرورة هذا التغيير، إلا أن الرؤساء المسؤولين لا يستطيعون أن يحذوا حذوهم. فالإخفاق في إدراك ما هو الشيء المهدد بالأخطار في معرفة حاجتنا للتأقلم مع الظروف الثقافية الجديدة قد ينجم عن فقدان المادة الرئيسة في الاختصاص، وفقدان القوة الرافعة المؤسسية وبالتالي فقدان فرص العمل.

لم يقدم أحد وصفاً لتداعيات ومضامين عملية إعادة ضبط التعليم الجارية حالياً أفضل من وصف ر. يوجين رايس R.Eugene Rice مدير منتدى أدوار ومكافآت أساتذة الجامعات الذي تنظمه الرابطة الأمريكية للتعليم العالي - American Association for Higher Educations Forum on Faculty Roles and Rewards. ففي مقالة قوية التأثير تحمل العنوان American Scholar (1996,p.8ff) يحدد رايس عدداً من النقاط المحورية فيما يشير إليه بأنه «العالم المليء بالافتراضات للاختصاصي الأكاديمي» - ويقصد بذلك: «مجموعة الافتراضات الأساسية» التي باتت تهيمن على عمل الأساتذة وتُعطيهِ هيلكه. وهذه النقاط التي تحدث عنها تتضمن إعطاء امتياز للبحوث يعلو فوق أي نشاط علمي آخر، وللبحوث البحتة فوق التطبيقات، وللتخصص فوق ترابط الأفكار والسياق والقيم الداخلية وأولويات الأكاديميين فوق احتياجات واهتمامات من هم من غير الأعضاء. يقول رايس إن هذه الافتراضات هي التي أعطت الشكل الحالي للتخصص المهني عند «عدد كبير من كبار الأساتذة المتقدمين في السن الذين يرأسون الآن أقسام الكليات ويؤثرون في قرارات التثبيت والترقية».

ولكن رغم أن هذا العالم المليء بالافتراضات يشد الأكاديميين باتجاه معين، إلا أن التطورات المؤسسية... تشده باتجاه آخر (Rice, 1996, p.9). ويأتي في مقدمة هذه التطورات ضغط يهدف إلى إعطاء اهتمام أكثر جدية للتعليم في المرحلة الجامعية الأولى ولاحتياجات المجتمع الأكبر، فهو يقول:

«وحين انتقلنا إلى عقد التسعينيات... بدأت الأولويات التي كانت محورية في العالم المليء بالافتراضات تجد من لا يتحداها بالضرورة أو يرفضها، بل من يضيف لها أشياء أخرى. يذكر أساتذة مستجدون في مقابلة أجريت مع صحيفة Heeding New Voices، ما معناه أنه يوم جديد في الجامعة... وتظل المراجعة الواسعة التي تقوم بها هيئة من كبار الأساتذة لما ينشره المرء هي الشيء الذي يحظى بالقيمة

الأكبر. ولكن إضافة إلى تقييم الطلبة، ينبغي أن يخضع عمل المرء التعليمي لمراجعة الهيئة من كبار الأساتذة وبطرق عديدة. وفي الوقت الذي يجد فيه الأساتذة الجدد من يشجعهم على المشاركة في عمل يرضون به في تطوير المناهج الدراسية والامتداد نحو المجتمع الأوسع من خلال برامج التعلم بالخدمة التي أطلقت مؤخراً، فإنهم يسمعون دوماً أن مسؤولياتهم الأكبر نحو الروابط والجمعيات المهنية وزملائهم في النقابة يجب أن تكون في قمة أولوياتهم.

ينجذب عددٌ من أفضل الأساتذة الجدد حالياً نحو مجموعة جديدة من الأولويات التي تركز على المهام الأساسية لمؤسساتنا. ومن جهة أخرى تبقى الأولويات القديمة على حالها، ونقصد بذلك العالم المليء بالافتراضات للاختصاصي الأكاديمي».

[Rice, 1996, .10]

يفهم رؤساء الأقسام من كل هذا الكلام أن أمامهم أمرين هما ضرورة رؤية الصورة كاملة وصعوبة هذه الرؤية، وأن يكونوا قادرين على المناورة بفاعلية في إطار يتسم بتحدٍ أكبر كثيراً مما كان قبل عشرة أعوام خلت. وكما يقول رايس تبدو معظم الافتراضات القديمة باقية على حالها في ظاهر الأمر، ذلك أن عدداً كبيراً من الأساتذة، إن لم نقل غالبيتهم، من أولئك الذين تشكلت قيمهم ومواقفهم الأكاديمية في عقود الستينيات والسبعينيات وأوائل الثمانينيات ما يزال يرى التفوق في إطار البحوث التقليدية التي تنشر في مجلات يراجعها كبار الأساتذة وما يزال يرى الأسلوب التقليدي بإلقاء المحاضرات ومناقشات تليها هو الأسلوب الأفضل والأنجع في التعليم. لكن قلة قليلة فقط من الأساتذة لم تتعود القبول بهذه الأولويات، وترى، -كما فعل رواد المفكرين من أمثال إرنست بوير (Ernest Boyer 1990) وإرنست لينتون - Ernest Lynton (1995)، البحوث التقليدية شكلاً مشروعاً فقط من

أشكال العمل العلمي وأنها مجرد طريقة من وسائل التعبير عن التفوق. ولديهم إلى جانب ذلك تحفظات حول فاعلية وقوة تأثير منهجية إلقاء المحاضرات والمناقشات التقليدية في الوصول إلى ذاك الكم الكبير والمتنوع من الطلبة وفي مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم ورغبتهم بأن يصبحوا متعلمين نشطين مدى الحياة.

تتطلب هذه الحالة في حدها الأدنى من رؤساء الأقسام بذل كل جهد ممكن ليتقنوا أنفسهم بكل ما يتعلق بالصيغ الجديدة الآخذة بالظهور في التعليم والبحث العلمي. ففي السياق الحالي يعني هذا الأمر وقبل أي شيء آخر بذل الجهود الجادة لفهم الصيغ الجديدة التي تتضمن المزيد من قوة المشاركة في النشاط العلمي. ليكون لهم مكان ضمن جهود القسم لمواكبة المستجدات في العلوم الاختصاصية وأولويات المؤسسة. إن رئيس القسم الذي لا يميز بين التعلم بالخدمة والخدمة التقليدية للمجتمع لا يستطيع الحكم على صحة اهتمام الطلبة والأساتذة المستجدين في هذا المجال. وقد يجد رئيس القسم الذي يظن أن لدى قسمه فعلاً برنامجاً قوي الامتداد لأنه يقدم تدريباً داخلياً قد يجد نفسه في موقف حرج أو ربما مهين حين يبدي عميد الكلية ملاحظته بأن القسم بحاجة لفعل المزيد لكي ينضم إلى الأجندة المدنية الجديدة في المؤسسة.

تحديد التفوق

إضافة إلى فهم ماهية التعلم بالخدمة وكيف يعتبر هذا التعلم مكماً، بل ومختلفاً أيضاً، عن الأشكال الأخرى للتعلم بالتجربة، فإن المهمة الكبرى الماثلة أمام رؤساء الأقسام تقتضي التعرف على التفوق ومكافأته. وحيث أنني عرضت في موضع آخر (انظر Zlotkowsky, 1998) لمصفوفة مكونة من أربعة أجزاء لتعيين مجالات مسؤولية الأساتذة، فإنني أقدم في هذا الفصل استراتيجية لعلها تفيد رؤساء الأقسام في تطوير خطة من أربعة أجزاء متناظرة ونبدأ بالسؤال: ما هو حق رؤساء الأقسام في توقعهم من أساتذة التعلم بالخدمة؟ والجواب: إن عليهم تركيز

انتباههم على أربعة عوامل هي: (1) قدرة الأساتذة على رسم مخطط لنشاط خدمة ذات علاقة محددة بالمادة الدراسية وتطبيقه، (2) قدرة الأساتذة على رسم مخطط لأنشطة تفكيرية متعددة المستويات وتطبيقه، (3) قدرة الأساتذة على توثيق وتقييم وإيصال أهمية النشاط الخدمي إلى الآخرين، (4) معرفة الأساتذة بالشريك في المجتمع.

أنشطة خدمة ذات علاقة محددة بالمادة الدراسية

لا شيء أكثر التصاقاً بقيمة مشروع خدمي لدى القسم والاختصاص العلمي من قدرة عضو هيئة التدريس على إدراك الطريقة الأكثر ملاءمة لوضع المشروع داخل أطر المقاصد والأهداف الكلية للمادة الدراسية موضوع المشروع. وإنني أرى أن إنشاء نظرية واختبارها، وتعزيز مهارات تأطير المشكلة وحلها، وتطبيق إجراء معين، وتحديد العلاقة مع عالم الواقع، وتوسيع وتعميق طاقات الطلبة على التخيل وإيجاد تعاطف تمثل جميعها وسائل مختلفة رغم أنها على قدر واحد من التساوي لتأطير التجربة الخدمية من المنظور الأكاديمي. وفي كثير من الحالات يصادف رؤساء الأقسام أعضاء في أقسامهم لديهم حماس شديد للعمل ضمن المجتمع، إنما حماسهم هذا يفوق ما لديهم من خبرة.

وما لم يدرك رؤساء الأقسام أن مشاريع التعلم بالخدمة يمكن أن تكون، بل يجب أن تكون، محددة بالمادة الدراسية - أي يجب أن تكون شديدة الارتباط من حيث الدقة والإنتاجية بمحتوى المادة الدراسية - فقد يجدون ما يغيثهم ليتركوا الأساتذة يفعلون ما يشاؤون إلا أنهم في الوقت نفسه تراودهم هواجس لا تطفو على السطح إلا في وقت متأخر في سياق التقييم الهام. إن لرؤساء الأقسام حقاً في أن توقع، منذ البداية، بأن الأساتذة الذين يرغبون في الإشراف على مشروع خدمي يفهمون على نحو دقيق جداً مدى إسهام هذا العمل في تعلم الطلبة لتلك المادة الدراسية.

وهناك أيضاً مجال آخر يكون فيه لرؤساء الأقسام الحق في توقع قرار تربوي يتخذ بدقة وإفية، ألا وهو الطريقة التي بها تدمج المهمة الخدمية رسمياً في هيكلية المادة الدراسية. هل ينبغي أن تكون هذه المهمة على سبيل المثال إلزامية أم اختيارية، لفترة قصيرة أم طويلة، فردية أم جماعية؟ ما مدى الدقة التي توخاها عضو الهيئة حين أخذ في اعتباره تواجد طلبته ومستوى خبرتهم إضافة إلى خبرته وقدرته الخاصة على قيادة عمل كهذا ما مدى اندماج هذا العمل - سواء كان إلزامياً أو اختيارياً من عناصر المادة الدراسية، أو كان مادة رئيسة في الاختصاص أم غير رئيسة- في النصاب الإجمالي للمادة الدراسية؟ وما لم يدرك رؤساء الأقسام كيف يمكن أن تكون المشاريع الخدمية وسائط فعالة في نقل محتوى المادة الدراسية، فقد يجدون ما يغريهم ليربطوا هذه المشاريع بكل ما لديهم من أشياء. وعندئذٍ قد تنهال عليهم سيول من شكاوى الطلبة من «توقعات غير معقولة».

أنشطة تأملية

لعله لا يوجد جانب من جوانب التعلم بالخدمة أكثر تحدياً لكفاءة الأساتذة التقليديين من المقدرة على تصميم وتطبيق أنشطة تأملية فاعلة ومؤثرة. فمن ناحية، هناك كثيرون من الأساتذة في مجالات تخصصية تقنية، قبل المهنية، يشعرون بعدم الإرتياح حين الترويج لعملية معالجة معلومات استطلاعية مفتوحة النهايات مهما كان نوعها. ومن ناحية أخرى، نجد الأساتذة، حتى من ذوي الاختصاص بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، يفتقرون إلى الخبرة في ربط موضوعات المادة الدراسية مع مسائل أكثر اتساعاً تتعلق بالمسؤولية المدنية والحاجات المجتمعية المعاصرة. وفي ضوء التعريف الذي قدمه برنغل وهاتشر (1996.p.222)، إنهم يسهلون عملية التأمل «بطريقة يكسبون فيها تفهماً أفضل لمحتوى المادة الدراسية» و«تقديراً أوسع للاختصاص فيه» لكنهم يتعثرون حين يتعلق الأمر بالتفكير التأملي الذي يرمي إلى تشجيع «إحساس أقوى بالمسؤولية المدنية». وقد يتساءلون لماذا يتوجب عليهم أن يتعلموا كيف يفعلون ذلك إن كانوا لا يدرسون (أو حتى لو كانوا يدرسون) العلوم السياسية؟ أليس هذا الهم غريباً عن الهموم الأساسية لمادتهم الدراسية وعن تدريبهم المهني؟

في واقع الحال، قد يبدو ما يتطلبه التعلم بالخدمة في هذا المجال للوهلة الأولى متناقضاً مع معايير الخدمة ذات الصلة بالمادة الدراسية التي تحدثنا عنها آنفاً. لكن هذا التناقض ظاهري أكثر من كونه حقيقياً - أو على الأقل هو حقيقي إذا أصر المرء على أن التعليم في البلدان الديمقراطية ليس له بالضرورة ذلك البعد العام. ولكن ما أن يقر المرء بأن أساس تصميم النظام الأمريكي يستند بكليته إلى إحساس لا مركزي بالمسؤولية بحيث يقوم المواطنون أنفسهم بالتصدي للمشاكل العامة، حتى يختفي ذلك التناقض الظاهري بين الخبرة النابعة من الاختصاص واستعمالات عامة للناس لهذه الخبرة. أما التدريبات التأملية، التي ليست دخيلة أو غريبة على الإطلاق ليس لها علاقة، والتي تقود الطلبة للتفكير بالمضامين الاجتماعية لعملهم المرتبط باختصاصهم إضافة إلى المسؤوليات الاجتماعية المصاحبة للمعرفة النامية من الخبرة داخل البلدان الديمقراطية فتصبح الامتداد الطبيعي للمحتوى التقليدي للمادة الدراسية. والحق يقال، إن التأمل المتعدد المستويات هو عنصر يؤدي في نهاية المطاف إلى الجمع بين العمل الميداني في المجتمع والعمل الصفي الأكاديمي التقليدي.

التوثيق والتقييم والتواصل

رغم أن تعيين المشاريع الخدمية ذات العلاقة المحددة بمادة الاختصاص ورسم خطة الأنشطة التأملية متعددة المستويات يجعلان التعلم بالخدمة بعلاقته الثابتة مع القسم والاختصاص الأكاديمي ممكناً، إلا أن هذا المجال الثالث فقط هو الذي يتيح لرؤساء الأقسام مواصلة دعمهم للتعلم بالخدمة وبالتالي جعل هذا التعلم جزءاً جوهرياً من رؤية القسم الاستراتيجية. والمؤسف أنه في هذا المجال تحديداً يخفق العديد من الممارسين المهرة في مشروع التعلم بالخدمة، مفضلين بذل طاقتهم في تنفيذ المشروع حصراً. وياتخاذهم لهذا الموقف «غير العلمي» - بسبب العجز ربما إن لم يكن عن قصد - يؤكد هؤلاء الأفراد دون قصد منهم تلك الشكوك التي تجعل التغيير الأكاديمي التصاعدي عملاً عسيراً للغاية.

لرؤساء الأقسام الحق في المطالبة بأن تكون أنشطة التعلم بالخدمة كافة متوافقة كلية مع قواعد السلوك العلمي (بكل ما في الكلمة من معنى حسب تعريف بوير Boyer) المعمول بها في القسم. وقد تتضمن هذه القواعد تقديم مناهج دراسية مفصلة ومتطورة إضافة إلى التقييمات وقياس الأثر والنتيجة والعمل على تقديم أبحاث ومطبوعات أخرى وتطوير مشاريع بحثية عن الطلبة والأساتذة وتكون ذات صلة بالتعاون بين المجتمع والأكاديمية. أو بعبارة أخرى ينبغي ألا ينظر إلى التعلم بالخدمة على أنه بديل للقيم والتوقعات العلمية وإنما امتداد لها (انظر Zlotkow Sky, 1995, 1996) وكما أشار رايس Rice (1996) في تحليله للثقافة الأكاديمية السائدة هذه الأيام فيقول إن الافتراضات التقليدية ما زالت هي السائدة حتى بعد أن يتم تطوير افتراضات جديدة، لذا فإن لرؤساء الأقسام الحق في أن الطلب من أولئك الملتزمين بالممارسات التقليدية أن يفسحوا المجال لتطوير صيغ جديدة. ومن هنا فإن دور رئيس القسم يستوجب ليس فقط الفهم، بل وأيضاً الإرادة والمهارة للتأكد بأن يتم تطبيق المواصفات القياسية على نحو متساوٍ وعادل. وهذا الأمر ينطبق على القسم في داخله وحين تمثيل عمل أفراد الهيئة في المنتديات العلمية الأخرى.

اكتساب الخبرة المباشرة والالتزام الشخصي

إن البعد الأخير لعمل التعلم بالخدمة الذي يتعين على رؤساء الأقسام العناية به هو قوة التواصل بين الأساتذة والمجتمع. ورغم إمكانية رسم خطة مشاريع تعلم بالخدمة تكون ناجحة أكاديمياً من خلال تطوير الكفاءات التي تحدثنا عنها في الفقرات الخاصة بالأنشطة الخدمية والأنشطة التاملية إلا أن العمل ضمن المجتمع سيكون أكثر نجاحاً وأكثر نزوعاً لتوفير قاعدة يستند إليها في تطوير موارد القسم إذا اكتسب الأساتذة المشاركون خبرة مباشرة من المجتمع. ويمكن أن ينظر إلى هذه الخبرة من بعدين البعد الوظيفي والبعد الأكثر امتداداً.

يقصد بالبعد «الوظائفي» التواصل الكافي الذي يضمن وضوح الاتصال والأهداف والأولويات المشتركة والإشراف الجيد على الطلبة والإتفاق بما يخص الأنشطة والمواعيد النهائية والتقييم. أما التعاون الذي ينجم عنه منافع للطرفين فيبدأ عادة قبل وقت طويل يسبق اليوم الأول للدراسة ويمتد أحياناً ليشمل عدداً من الفصول الدراسية. وعلى هذا النحو تتحول عملية تعيين الأماكن إلى شراكة حيث يصبح المشاركون من الجامعة ومن المجتمع معنّادين على موارد ربما تكون غير متاحة خلاف ذلك. ويكتسب تعلم الطلبة بعداً جديداً كلية حتى حين يجد المجتمع نفسه يملك قدرات لم تكن لتتاح له دون ذلك (انظر Morton.1995).

ولكن حتى وإن حصل هذا الأمر، فمن المحتمل ألا يكون الأساتذة قد طوروا، أو لم يختاروا تطوير، الالتزام الشخصي الممتد بهذا العمل. وأقصد بقولي هذا لعلهم لم يسمحوا لشراكة قائمة على المادة الدراسية أن تؤثر في الجوانب الأخرى لحياتهم المهنية. وبالتالي قد لا يكون لديهم الاهتمام في استكشاف إمكانية تواصلهم مع المجتمع بهدف دعم اهتماماتهم البحثية أو دعم شكل آخر لا على التعيين لامتداداتهم المهنية. وعلى النحو ذاته، ربما لا يشعرون بأنهم مدعوون ليكونوا أعضاء في مجلس استشاري لمجتمع ما أو أعضاء في مجلس الأمناء لجهة معينة. غير أن التزامات ممتدة من هذا القبيل ليست ضرورية من وجهة نظر رئيس القسم طالما أن لدى الأساتذة الخبرة الكافية والالتزام بتمثيل القسم والمؤسسة بطريقة مسؤولة مهنيًا ويستطيعون صُنّع التزامهم الشخصي اتساعاً وضيقاً بحسب رغبتهم.

استخدام التعلم بالخدمة لأقصى فائدة

تحدثت في مطلع هذا الفصل عن ذلك المناخ العام للتغيير الذي نشهده حالياً في مجال التعليم العالي وأشارت إلى ارتباطه بقوة بالطلب على علاقات أشد وثوقاً بين المجتمع والجامعة، كما هو مرتبط بتوقعات للمزيد من المنافع الاجتماعية والتعليمية المباشرة. فإذا كان هذا الأمر صحيحاً، عندئذٍ لن يكون أمام رؤساء الأقسام والأقسام

ذاتها والأساتذة عموماً خيار فيما إذا كان عليهم التخلي نهائياً أو لا عن تلك الفكرة التقليدية بأن الجامعة تقف وحدها بعيدة عن الآخرين. لكن السؤال الأهم هو «كيف» وليس «فيما إذا». ولكن من خلال إفساح المجال لصيغ جديدة لمشاركة الأساتذة مثل التعلم بالخدمة تستطيع الأقسام الجامعية التعاطي مع هذه المطالب الجديدة دون التضحية بصرامة العمل الأكاديمي أو النزاهة العلمية. أود إضافة في هذا الجزء من الفصل شيئاً إلى ما يقال عموماً وذلك من خلال تقديم تعريف موجز بالفوائد المحددة التي يتيحها التعلم بالخدمة لرئيس القسم.

تجديد نشاط الأساتذة

قمت خلال السنوات القليلة الماضية بزيارات إلى نحو مائة جامعة لأناقش مع الأساتذة أموراً تتعلق بالخدمة. زرت جامعات وجدت فيها أساتذة منزعجين كثيراً للعودة إلى أعمالهم في الأسبوع الثاني من شهر آب/أغسطس. كان مقرراً أن تتم هذه الزيارة عصر يوم جمعة قبل بدء عطلة الربيع، وقد سبق هذه الزيارة إعلان من رئيس الجامعة وعميد الكلية بأنه لن يكون ثمة زيادات في الرواتب بناءً على الاستحقاق. وفي أكثر من مناسبة التقيت أساتذة ليس لديهم أدنى استعداد للعمل معاً بحماس وإبداع.

ومع أنني وعدداً من المدافعين عن التعلم بالخدمة نعرف أعداداً كبيرة من الأساتذة الذين تجددت مهنتهم العلمية وأعيد تعريفها من خلال التعلم بالخدمة، والذين أطلقت إبداعاتهم وانتاجاتهم لأول مرة في حياتهم العلمية، والذين استعادوا إحساسهم المهني بالغاية لأول مرة منذ تخرجوا من الجامعة، إلا أنني لست في هذه العجالة بصدد التأكيد على هذه الإمكانية في تجديد نشاط الأساتذة. ما أود قوله هو أنني في كل مرة ألتقي فيها بأساتذة وأتحدث معهم حول هذا الموضوع يستوقفني ويشد انتباهي السرور البادي على وجوههم حين يشعرون أنهم أسرة واحدة - أسرة من العلماء ذوي المهارات الخاصة يعملون في مهنة فريدة من نوعها. وفيما عدا تلك

السخرية الممزوجة بالريبة الناجمة عن ساعات لا حصر لها من التزام بيروقراطي، وفيما عدا ذلك الانكفاء وانحسار الحماس الناجم عن عدم تقدير الجهود المبذولة، تبقى هناك شرارة صغيرة يؤججها التعلم بالخدمة لتصبح لهيباً ساطعاً من المثاليات. إنه ذلك الخروج من صقيع تقاليد العزلة الأكاديمية الذي يطمئنا بأن مهنة المعلم العالم هي فوق كل شيء طريقة نبيلة يقضي بها المرء حياته، وأن ما نقدمه نحن الأكاديميين هو وحده المهم والذي بإمكانه أن يهم، إن اخترنا ذلك.

تعزيز الارتباط والتلاحم الأكاديمي

بما أن التعلم بالخدمة يتضمن بحكم الضرورة بعداً عاماً اجتماعياً، فإنه يتضمن أيضاً القدرة على الجمع بين اهتمامات مهنية تبقى دون ذلك مفككة غير مترابطة. وبما أن المشاريع القائمة على المجتمع تنزع بطبيعتها لتكون متداخلة الوظائفية وذات توجه نحو النتائج، فإن هذه الحقيقة تتيح للمشاريع أن تكون برنامجاً طبيعياً للعمل يستطيع الأساتذة عبره التحدث حول مختلف الاختصاصات والاختصاصات الفرعية في حقل التخصص. وقد يؤدي هذا بطبيعة الحال في أمثلة معينة إلى شراكات بين أقسام وشراكات بين البرامج تسمح للعديد من الصفوف الدراسية الربط بين أعمالها. (انظر Firmage and Cole الذي سيصدر قريباً). وقد يؤدي في حالات أخرى إلى إتاحة فرصة ممتازة جداً لتطوير جماعات تتعلم مع أساتذة من أقسام أخرى. وهكذا يحصد الأساتذة والطلبة معاً فوائد كونهم مشاركين في مشروع متعدد الاختصاصات دونما تضحية بمواطن القوة لاختصاص معين أو قسم معين ينتمون إليه.

وأخيراً هناك طريقة أخرى يمكن من خلالها مساعدة التعلم بالخدمة على تشجيع الترابط الأكاديمي. وكما قال جيمس فوتروبا (1996) James Votruba، نائب الرئيس السابق بجامعة متشغن للامتدادات العلمية كانت تقاليدنا تقتضي عمل الثالث الأكاديمي المؤلف من التعليم والبحث والخدمة كما لو أنها أشكال

للنشاط المهني مستقلة ومتميزة بمفاهيمها عن بعضها بعضاً. وفي الأوقات التي تكون فيها الموارد محدودة يفترض بأن أية محاولة لدعم جزء من هذا الثالوث ستكون على حساب الجزأين الآخرين. فإذا أريد للامتداد العلمي أن يكون بعداً رئيسياً ومتكاملاً مع المهمة الأكاديمية، ينبغي تجاوز تلك العقلية التي نصفها بـ «ذات المحصلة الصفر» (P.30). من هذا المنطلق فإنه من خلال ربط التعلم ربطاً مباشراً مع أنشطة الامتداد المهني -وبذلك تتاح الفرص لما يدعوه بوير (1990) Boyer عملاً علمياً في التطبيق والتكامل والتعليم- يسمو أساتذة التعلم بالخدمة فوق التفكير وعدم الترابط التقليدي أو حتى فوق المطالب المتضاربة. ومن خلال ذلك، يحفظ التعلم بالخدمة طاقة الأساتذة ويركز موارد القسم.

اهتمام الطلبة وتحفيزهم

وكما نستذكر من السيناريو الذي أوردناه في مطلع هذا الفصل فإن قصور الطلبة عن المشاركة الفكرية يشكل لدى الكثيرين من الأساتذة همّاً متكرراً باعثاً على القلق. ومن هنا قلما نجد جوانب التعلم بالخدمة تستأثر سريعاً بانتباه الأساتذة أكثر من قدرة هذا العلم على فتح قنوات جديدة في اهتمام الطلبة. منذ نحو سنة ونصف تقريباً أو يزيد شاركت في ندوة حول التعلم بالخدمة افتتحت برعاية شركة محاسبة شارك فيها حوالي عشرين أستاذاً متفرغاً، وكان مقدم الندوة أستاذ كرسي في القسم، تحدث عن نتائج ملاحظاته إزاء ردود فعل الطلبة الذين كانوا يتعلمون بالخدمة في دورة محاسبة متوسطة كان هو يدرسها. كان عدد الطلبة المسجلين خمسة وعشرين، منهم ثلاثة وعشرون خلصوا إلى نتيجة مفادها يجب أن يكون التعلم بالخدمة واجباً إلزامياً أو اختيارياً من واجبات المادة الدراسية. وحين سئلوا عن السبب أجابوا إن واجباً كهذا قد جعل درس المحاسبة أكثر واقعية وأكثر متعة.

قبل سنتين سبقت تلك الندوة طلب إليّ التحدث في كلية للآداب والعلوم حيث أسرتني إلى رئيسة قسم الكيمياء أنها تخطط لإدخال طريقة التعلم بالخدمة في قسمها لأن هذه الطريقة تبدو أفضل الوسائل لتعليم الطلبة من الأقليات أن الكيمياء

ذات صلة حقيقية باهتماماتهم الأخرى. والواقع إن ثمة بحوثاً كثيرة تؤيد حكمة قرارها هذا. على سبيل المثال، أجرى الباحثان ريتشارد فوكس Richard Fox وشيرلي رونكوفسكي Shirley Ronkowski (1997) دراسة حول أساليب التعلم المفضلة عند طلبة العلوم السياسية، واستنتجا «في المواد الدراسية التمهيدية من أنه المستوى الأدنى، ينبغي أن يجري التأكيد على الأنشطة التي تزود الطلبة بخبرات وتجارب ملموسة وفاعلة حيث أن الطلبة في الأقسام الأدنى أشاروا إلى تفضيلهم لهذا الأسلوب أكثر مما أشار إليه طلبة الأقسام العليا. فإذا كان أحد أهداف الدراسة في الأقسام الأدنى أن يحفز اهتمام أكبر عدد ممكن من الطلبة، لاسيما الطالبات والطلبة المهمشين تقليدياً لاختيار تخصص العلوم السياسية، عندئذ تغدو هذه الاستراتيجية مفيدة جداً في تحقيق هذا الهدف» (p.736).

غير أن دراسات أخرى تشير إلى أنه ليس «الطالبات والطلبة المهمشون تقليدياً» هم وحدهم الذين يجدون «الخبرات والتجارب الملموسة والفاعلة» مقبولة ومرغوبة ومحفزة أكاديمياً. فقد وجد تشارلز شرويدر Charles Schroeder (1993) نائب رئيس جامعة ميسوري كولومبيا Missouri Colombia لشؤون الطلبة أن «ما نسبته 60 بالمائة تقريباً من الطلبة يفضلون الطريقة الحسية بالمشاهدة مقارنة مع 40 بالمائة يفضلون الطريقة الحسدية. إن أساليب التعلم عند من يفضلون الطريقة الحسية تتميز بتفضيل للخبرات والتجارب المباشرة والملموسة، وهيكلية معتدلة إلى عليا، والتعلم الخطي المتسلسل وفي أغلب الأحيان يريدون معرفة السبب قبل أن يفعلوا شيئاً ما، وعموماً فإن الطلبة الذين يفضلون الأنماط الحسية في التعلم يفضلون الملموس والعملية والفوري» (p.22).

يقدم شرويدر ملاحظتين أخيرتين على الأقل تفيدان في بحثنا هذا، هما: (1) خلافاً لغالبية الطلبة، يؤكد معظم الأساتذة على خصائص التعلم الدالة على المتعلم بالحدس، (2) «يقدر أن نحو 75 بالمائة من عموم السكان يفضلون النمط الحسي بالتعلم» (p.24). وهكذا، يبدو كما لو أن منهجية الأساتذة التقليدية في التعلم ليست

على خلاف مع غالبية الطلبة فحسب، بل هي على خلاف أيضاً مع الغالبية العظمى من عموم السكان! فإذا كانت إحدى خواص هذه التعديلات الأكاديمية الجارية تحقق المزيد من التقارب بين الأكاديمية والمجتمع، فإن تلك الأقسام العلمية القادرة على إيجاد السبل للتقريب بين الاهتمامات والأفضليات بين هاتين المجموعتين هي التي ستحظى بنجاح على المدى الطويل. وإذا كان التعلم بالخدمة جسراً يصل بين الملموس والعملية من جهة والتجريد والنظريات من جهة أخرى، فليس له نظير على الإطلاق.

الموارد والتوصيات

ليس غريباً أن نجد أعضاء الهيئة يرون أنفسهم «أساتذة (بروفسور)» يتقنون محتوى اختصاصهم ولا يرون أنفسهم «مربين» يهتمون بطريقة تغليب هذا المحتوى وتقديمه إلى الآخرين. ومن هنا نستنتج أن أي تغيير يرى التعليم العالي ضرورة لتنفيذه، يجب أن ينفذ حتماً من خلال أولئك الأفراد الذين يكون واجبهم أن التفكير بطريقة تغليب المنتج التعليمي وتقديمه إلى الآخرين. لكن الرئيس السابق لجامعة ستانفورد Stanford University، دونالد كينيدي، يرى الأمر من زاوية مختلفة. في مقالة كتبها عام 1995 تحت عنوان "نهاية قرن آخر، ثورة أخرى لصالح التعليم العالي Another Century's End, Another Revolution for Higher Education" يقترح أولاً أن الفترة الحالية التي تشهد تغيرات في مجال التعليم قد تكون بحق فترة ثورة تشبه إلى حد بعيد ذلك التغير الحاصل في أواخر القرن التاسع عشر الذي جلب لنا معاهد المرحلة الجامعية الأولى. ثم يقول إن هذه الثورة الثانية -برغم عمقها ورغم انتشارها- لن تكون بقيادة الإدارات المركزية «ذلك أن الفعل (داخل مؤسساتنا) يحدث جميعه بعيداً عن المركز. إنه يحدث على مستوى أساتذة الأقسام» (p.3). فإذا صح ما يقوله كينيدي في تقييمه لأهمية ما يحدث حالياً، كما في تقييمه للطريقة التي بها يحدث التحويل، فإن دور رؤساء الأقسام سوف يكتسب بكل تأكيد أهمية لم يسبق لها مثيل، ومن خلال ما يدخلونه في واجباتهم من مهارات ورؤية -أو بتعبير آخر مقدرتهم على الاضطلاع بوظائف القادة «التحويليين» التي

تحدثت عنها آن لوكاس (1994) - يحددون نجاح التعليم العالي في التكيف مع احتياجات القرن الواحد والعشرين. وفي ضوء هذه المجموعة من الظروف، يبدو مناسباً اختتام هذا الفصل بمراجعة موجزة لبعض المراجع التي ينبغي لرؤساء الأقسام الشروع في توفيرها إذا أرادوا ممارسة القيادة التي نحن بحاجة إليها.

فيما يتعلق بالتعلم بالخدمة والحركة القومية الهادفة إلى إيجاد شراكات أكثر فاعلية بين الجامعة والمجتمع، يمكن القول إن التطور الوحيد في أهميته القصوى يتمثل بتركيز الاهتمام على أمور في الاختصاص العلمي. وهنا أود أن أشير أولاً وقبل كل شيء، إلى سلسلة كتب صادرة عن الرابطة الأمريكية للتعليم العالي AAHE بعنوان:

Service-Learning in the Discipline التي لا تكتفي بتوضيح نماذج المواد الدراسية والبرامج فحسب، إنما تتضمن أيضاً مقطوعات نظرية أكثر عمومية حول الظروف التي تعرف هذا النوع من العمل. وقبل انتهاء عام 1999م صدر ثمانية عشر مجلداً تغطي موضوعات الإنشاء، والعلوم السياسية، وإعداد المعلم، والتمريض، وعلم النفس، والمحاسبة، وعلم الاجتماع، ودراسات بيئية، ودراسات طبية، اللغة الإسبانية، والفلسفة، ودراسات السلام، والاتصالات، والهندسة، والتاريخ والبيولوجيا والإدارة، ودراسات حول المرأة، وسوف تضاف لها لاحقاً مجلدات تغطي مجالات أخرى، أو قد يتم تطويرها في أماكن أخرى.

وكما أشرت آنفاً، هناك عدد من الجمعيات والروابط في عدد من الاختصاصات تقوم حالياً بوضع مراجع خاصة بها. تتضمن هذه المراجع ورش عمل خاصة، ومجموعات دراسية، وندوات لرؤساء الأقسام في المؤتمرات القومية. كما تشمل أيضاً على المزيد من المقالات المتعلقة بالتعلم بالخدمة نشرت في المجالات الاختصاصية، إضافة إلى المطبوعات المحلية. وهناك أيضاً مطبوعات خاصة وإصدارات خاصة لبعض المجالات يجري التخطيط لها أو يجري أفراد بحوث خاصة لها في العلوم الأخرى مثل الانثروبولوجيا وعلوم الشيخوخة ومشاكلها gerontology، والكيمياء

والرياضيات، والاقتصاد والدراسات الدينية، والإدارة العامة، والآداب. أما المصادر الرسمية للمعلومات فتتضمن المكاتب القومية الخاصة بـ: Campus Compact، والجمعية الوطنية للتعليم التجريبي والرابطة الأمريكية للتعليم العالي، وجميعها تحتفظ بقواعد معلومات خاصة بكل اختصاص علمي تهتم مشاريع التعلم بالخدمة والأساتذة. كما أن مؤسسة الخدمة الوطنية Corporation for National Service هي واشنطن قد أعلنت مؤخراً أن دار المقاصة للتعلم بالخدمة K-12 Clearing-house التابع لها الكائن في جامعة مينيسوتا - وموقعه على الانترنت:

[<http://www.nicsl.coled.umn.edu/otherweb.html>] سيتم توسيعه ليغطي التعليم العالي. ونعتقد أن هذا القسم الخاص بالتعليم العالي في دار المقاصة قد وضع موضع التشغيل حين دفع هذا الفصل للطبع.

تمثل المراجع القومية المتعلقة بالاختصاصات العلمية أهم مصدر للمعلومات والمساعدة المتاحة حالياً لرؤساء الأقسام. وعلى قدر مساوٍ لها في الأهمية والدعم تلك المكاتب التي أحدثت داخل المؤسسات الفردية. ففي الأعوام الخمسة المنصرمة ازداد كثيراً عدد الكليات والجامعات التي أحدثت برامج خاصة لدعم الأساتذة المهتمين بتطوير مشاريع ومهام دراسية داخل المجتمع. مؤسسة Campus Compact، المؤسسة القومية الوحيدة في البلاد التي تركز جهودها لتطوير شراكات بين المجتمع والجامعة، اتسعت مؤخراً لتضم في عضويتها حالياً نحو ستمائة عضو غالبيتهم العظمى يدعمون برامج مركزية للتعلم بالخدمة. إلا أن لائحة هذه المؤسسة لا تشمل جميع برامج التعليم العالي، لكنني أستطيع، في ضوء خبرتي الخاصة، أن أضمن أن ما بين ربع وثلاث الكليات والجامعات في البلاد تقدم نوعاً أو آخر من الدعم الرسمي لهذه البرامج، حتى في الحالات التي لا يوجد فيها برنامج رسمي، يوجد بكل تأكيد برامج خدمة مجتمعية من خارج المنهاج الدراسي، وأساتذة هذه البرامج على استعداد دوماً ليقدموا ما لديهم من مراجع واتصالات.

وقبل أن أختتم هذا الفصل، أود أن أقدم خمس مقترحات آمل أن يستفيد منا رؤساء الأقسام، بغض النظر عن اهتمامهم الشخصي في العمل داخل المجتمع، في مساعدة أقسامهم على تحقيق أفضل مكسب ممكن من أعمال التعلم بالخدمة التي ترى فيها مؤسساتهم وأعضاء هيئاتهم وحتى طلبتهم مصلحة لهم في تقديمها، وهي:

1 تأكد بأن كل من في المؤسسة يعرف جيداً ما هو التعلم بالخدمة، وما هو ليس تعلماً بالخدمة، أي أن هذا النوع من التعلم ليس عملاً تطوعياً، وليس شكلاً من أشكال التدريب الداخلي في مكان العمل. (المؤسف أنني رأيت حالات يتخذ فيها عدد لا بأس به من الأساتذة موقفاً عاماً قبل أن يعرفوا عما يتكلمون).

2 حافظ بإصرار على المستوى نفسه من التفوق في التعلم بالخدمة كما في أي مشروع مشابه يقوم به القسم. فالتعلم بالخدمة ليس بديلاً عن الأنظمة الأكاديمية الصارمة، ولا هو مجرد عمل يتطلب النجاح في اختبارات إضافية تثبت جدارته.

3 حاول أن تعرف ما نوع الدعم الذي يمكن لمؤسستك تقديمه للأساتذة العاملين في هذا الحقل. واطلب من أحد العاملين في مكتبك أن يضع لائحة موجزة بالمراجع في الاختصاص ذاته تتضمن أسماء مطبوعات ومقالات وبرامج للروابط والجمعيات الوطنية وتوصيفاً للمواد الدراسية والمناهج في معاهد أخرى، بالإضافة إلى أسماء وعناوين وأرقام هواتف وعناوين الكترونية للممارسين الناجحين في أماكن أخرى.

4 تجاوز المواقف الدفاعية. إن كون التعلم بالخدمة مفيداً ومقبولاً لدى البعض لا يعني أن الجميع يجب أن يقوموا به أو أنه يضمن الإقلال من قيمة الصيغ التقليدية للتعليم والعمل العلمي. إن الفائدة الكبرى لرعاية التعلم بالخدمة تكمن في كونه يتيح للقسم توسيع فرص التعلم التي يقدمها وفتح قنوات إضافية لإبراز التفوق.

5 فكر بتطوير التعلم بالخدمة وجعله مورداً للقسم. هل هناك جهات معينة في المجتمع أو جماعات لا تسعى للربح، أو جهات حكومية أو معاهد K-12، يمكنها تقديم فرصة للأساتذة والطلبة ليختبروا تطبيق الأشياء النظرية، ويطوروا

مهارات جديدة ويربطوا تعليمهم وتعلمهم بالممارسة على أرض الواقع؟ إذا كان الأمر كذلك، فإن من الجدير بذل الجهود لتطوير شراكة للقسم تمتد إلى ما هو أكثر من مادة دراسية واحدة أو مشروع ينفذ مرة واحدة.

النتيجة

قبل وفاته أكد بوير Boyer في خطاب ألقاه أمام «الرابطة الوطنية للتربية البدنية» قوله: «سوف تبرز الخدمة إلى مسرح العمل بقوة ونشاط أكبر مما عرفناه خلال المائة عام الأخيرة، والسبب في ذلك أن يجب أن تكون الجامعة ضالعة فيها بقوة لكي تحافظ على بقائها. والحتمية الاجتماعية للخدمة قد باتت أمراً ملحاً يصعب على الجامعة تجاهله» (1996, P.138). إن التعلم بالخدمة يفتح أمام مؤسسات التعليم العالي فرصة لربط تلك الخدمة بالمسؤوليات الصحيحة لتوليد المعرفة ونشرها. ورؤساء الأقسام الذين يدركون الإمكانية التعليمية والاجتماعية لهذا المنهج لن يفكروا بترك هذه الإمكانية تقلت منهم.

أما بالنسبة لأولئك الطلبة المكتئين الهزلي الذين فقدوا كل اهتمام الذين بدأت هذا الفصل بقصتهم فإنني أقول إن قصتهم هذه ستنتهي نهاية سعيدة. إذ بفضل مشاركتهم مع طلبة المدارس الثانوية المحرومين من خلال مشروع محدد الاختصاص وجد العديد منهم أسلوباً جديداً وشخصياً يربطهم بالكتب العائدة للمادة الدراسية وقد تلقيت من اثنين منهم بفضل مشاركتهم هذه مقالاتين تعدان من أفضل المقالات التحليلية التي تلقيتها في ذلك الفصل الدراسي.

المراجع:

- Abbott, J. "The Search for Next-Century Learning." AAHE Bulletin, 1996, 48(1), 3-6.
- Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities far the Professoriate. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

- Boyer, E. L. "From Scholarship Reconsidered to Scholarship Assessed." *Quest*, 1996, 48(2), 129-139.
- Bringle, R. G., and Hatcher, J. A. "Implementing Service Learning in Higher Education." *Journal of Higher Education*, 1996, 67(2), 221-239.
- Firmage, D. H., and Cole, F. R. "The Challenges of Integrating Service-Learning in the Biology-Environmental Science Curriculum at Colby College." In H. Ward (ed.), *Acting Locally: Concepts and Models for Service-Learning in Environmental Studies*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1999.
- Fox, R. L., and Ronkowski, S. A. "Learning Styles of Political Science Students." *PS: Political Science & Politics*, 1997, 30(4), 732-737.
- Kennedy, D. "Another Century's End, Another Revolution for Higher Education." *Change*, 1995, 27(3), 8-15.
- Lucas, A. F. *Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Lynton, E. A. *Making the Case for Professional Service*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1995.
- Morton, K. "The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service Learning." *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1995. 2(1), 19-32.

- Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. American Association for Higher Education New Pathways Working Paper no. 1. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1996.
- Schon, D. A. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.
- Schon, D. A. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Schon, D. A. "The New Scholarship Requires a New Epistemology." *Change*, 1995, 27(6), 27-34.
- Schroeder, C. C. "New Students?New Learning Styles." *Change*, 1993, 25(5), 21-26.
- Votruba, J. C. "Strengthening the University's Alignment with Society: Challenges and Strategies." *Journal of Public Service and Outreach*, 1996, 7(1), 29-36.
- Zlotkowski, E. "Does Service-Learning Have a Future?" *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1995, 2, 123-133.
- Zlotkowski, E. "A New Voice at the Table? Linking Service-Learning and the Academy." *Change*, 1996, 25(1), 20-27.
- Zlotkowski, E. "A Service Learning Approach to Faculty Development." In J. P. Howard and R. Rhodes (eds.), *Service Learning Pedagogy and Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

منح الأساتذة حق ملكية التغيير التكنولوجي في القسم

بقلم أ. و. (طوني) بيتس

لعل أكثر التحديات التي تواجه رؤساء الأقسام صعوبة هو أثر التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

يمكن القول إن نموذج التعليم الجامعي لمعظم المواد لم يشهد تغييراً كبيراً طول سبعمائة عام. صحيح أن أشكال التكنولوجيا قد أدخلت في الماضي في التعليم مثل جهاز الإسقاط الرأسي، وعرض الشرائح الضوئية والأفلام العلمية وأشرطة التسجيل المرئي، فتعزز بواسطتها الأسلوب الإلقائي، وشهد الطلبة أمثلة وتوضيحات أفضل من السابق إلا أن منهجية التعليم الأساسية لم تتبدل. أطلقت على أشكال التكنولوجيا هذه تسمية «الوسائل السمعية البصرية». وهي حقاً كذلك، وقد كانت تعزيزاً للتعليم، ولم تكن بحال من الأحوال بديلاً لأسلوب التعليم داخل غرفة الصف.

هذه الأشياء كلها آخذة بالتبدل الآن. فالتكنولوجيات الجديدة للانترنت وللوسائط المتعددة multimedia ليست مجرد تعزيز لعمليتي التعليم والتعلم، بل هي تفعل فعلها في تغيير هاتين العمليتين. فالتكنولوجيات الجديدة تحدث الآن أثراً في العملية التربوية لا يقل في أهميته عن أثر اختراع آلة الطباعة.

إنني مدين بالشكر للناسر Jossey-Bass الذي أذن لي أن أضمن الفصل هذا بعض المعلومات من كتابي السابق بعنوان:

Managing Technological Change: Strategies for Academic Leaders
(Jossey-Bass,2000).

سأحاول في هذا الفصل استكشاف طبيعة هذه التغييرات وتداعياتها على رؤساء الأقسام. الخبر السار فيما سأقوله هو أنه لا شيء يدعو رؤساء الأقسام ليكونوا خبراء في استخدام التكنولوجيا في التعليم، رغم أن الفهم الجيد للعلاقة بين التكنولوجيا والتعليم له فائدة كبرى. ولكن من المهم أن يكون لدى رؤساء الأقسام استراتيجيات معينة للتعاطي مع أثر هذه التكنولوجيات في التعليم. وهذا الفصل سوف يعرض لبعض هذه الاستراتيجيات.

كيف تعمل التكنولوجيا على تغيير عملية التعليم

نذكر فيما يلي بعض الفوائد التي تقدمها التكنولوجيات الجديدة وتمتاز بها عن التعليم التقليدي داخل غرفة الصف:

- المتعلمون الآن أكثر قدرة على الوصول إلى تعلم وتعليم عالي الجودة في أي زمان وفي أي مكان.
- قدر كبير من المعلومات التي كانت سابقاً لا تصل المتعلم إلا عن طريق الأستاذ والمدرس أصبحت الآن متاحة عند الطلب عن طريق الكمبيوتر والانترنت.
- إن مواد التعليم التي يتقن تصميمها بالوسائط المتعددة أفضل فعلاً وتأثيراً من الطرائق التقليدية الصفية، والطلبة يتعلمون بصورة أسرع وأسهل من خلال استعمال التداخل بين التوضيح والصور المتحركة، ومن خلال الإنشائيات المختلفة للمواد، وكذلك من خلال التحكم المتزايد والتفاعل مع المواد التعليمية.

- من الممكن تصميم التكنولوجيا الجديدة بغية تطوير وتسهيل اكتساب المهارات من الطراز العالي مثل حل المشاكل وصنع القرار والتفكير الناقد.
- من الممكن تكوين التفاعل مع المدرسين وإدارته عن طريق التواصل عبر الانترنت بحيث تهيئ المزيد من الوصول ومن المرونة للطلبة والمدرسين على السواء.
- يسهل إن التواصل عبر الكمبيوتر عملية التعليم الفرقي، والاستعانة بمحاضر زائر من مؤسسة أخرى وكذلك الاستعانة أيضاً بطلبة متعددي الثقافات ومن مختلف الدول.

ونتيجة لذلك تقودنا هذه التكنولوجيات الجديدة نحو تغيرات بنيوية كبرى في إدارة التعليم وتنظيمه. من هذه المستجدات ما يشار إليه في كل من الولايات المتحدة وكندا بمصطلح "التعلم الموزع distributed learning ويشار إليه في المملكة المتحدة بمصطلح «التعلم بالشبكات» networked learning كما تطلق عليه أستراليا مصطلح «التعلم المرن» flexible learning، وقد أعطى معهد التكنولوجيا الأكاديمية بجامعة نورث كارولاينا التعريف المفيد التالي للتعلم الموزع:

«إن بيئة التعلم الموزع هي منهجية في التعليم تقوم على التركيز على المتعلم، وهي تتضمن دمج عدد من التكنولوجيات معاً لتتيح فرصاً لأنشطة وتفاعلات بأنماط التكنولوجيات اللامتزامن مع بعض مظاهر التسليم المعتمدة في الجامعة، وأنظمة التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. إن هذه الطريقة تعطي المدرسين المرونة الكافية لتشكيل بيئة التعلم بما يتوافق مع الزبون وما يلبي حاجات مختلف جماعات الطلبة، وفي الوقت نفسه تقدم تعلماً عالي الجودة وضئيل الكلفة».

(DEOS---L list serve, March,1995)

وعلى هذا فإن لدى التكنولوجيات الجديدة الإمكانية ليس فقط لإغناء التعليم داخل غرفة الصف بل وأيضاً، وعلى قدر مساوٍ من الأهمية، تتيح للمؤسسات القائمة فرصة الوصول إلى مجموعات جديدة مثل الأشخاص المتعلمين مدى الحياة والأشخاص العاملين في أماكن عملهم وللأشخاص المعوقين بدنياً. أما على الصعيد العملي فإننا نشهد التطورات التالية:

■ زيادة مطردة في التعليم بعيداً عن الجامعة، ليس فقط من أجل متعلمين عن بعد من أولئك الذين لا يملكون الوسيلة للوصول إلى الجامعة، وإنما أيضاً من أجل الكثيرين من الطلبة الدارسين في الجامعة الذين يجدون التعلم وهم في منازلهم أو أماكن عملهم أكثر ملاءمة وأدنى كلفة.

■ استبدال التجارب الكيميائية العملية الحقيقية، ولو جزئياً، بالمحاكاة التي تتجز على الكمبيوتر.

■ دورات دراسية جديدة مثل برامج لدرجات معينة أو دبلوم معين من أجل طلبة خريجين إنما يحتاجون لتحديث معلوماتهم المهنية.

■ دورات دراسية تخصصية لعملاء معينين، مثل مؤسسات القطاع الخاص، والاستعمال المتعدد لبعض المواد لخدمة جماعات من العملاء المختلفين من أمثال طلبة المرحلة الجامعية الأولى والمتعلمين مدى الحياة وأرباب العمل.

■ تطوير الشراكات وتجمع الشركات التي تشارك في الدورات الدراسية والمواد في سبيل تحقيق اقتصادات التوازن والاستثمار اللازمة لتطوير مادة تعليمية عالية الجودة، من أمثلة ذلك مبادرة حكام الولايات الغربية والجامعة الالكترونية الإقليمية الجنوبية في الولايات المتحدة.

■ تزايد المنافسة، ليس فقط من مؤسسات عامة تعمل على توسيع امتداداتها لتتجاوز حدود الولاية أو الحدود القومية، وإنما أيضاً من مؤسسات جديدة في القطاع الخاص مثل جامعة فونيكس University of Phoenix وبرامجها على الانترنت وجامعات الشركات.

لذلك ينبغي أن ندرك أن استخدام التكنولوجيا في التعليم ليس مجرد قضية تقنية. فهي تثير أيضاً أسئلة هامة تتعلق بالمجموعات الهدف وطرق التعليم وأولويات التمويل، وفوق ذلك كله الأهداف الكلية والغاية من القسم. من أجل ذلك ينبغي أن تكون القرارات المتعلقة بالتكنولوجيا جزءاً من الأهداف التعليمية وأن تخضع لهذه الأهداف، وفي الوقت نفسه أن تكون حساسة للفرص والإمكانات التي يمكن أن توفرها التكنولوجيات الجديدة. ولهذا السبب يعد تحدي التكنولوجيا على هذه الدرجة من الأهمية ومن الصعوبة.

لماذا نستخدم التكنولوجيا؟

بغية تطوير استراتيجيات مناسبة من المهم جداً فهم الأسس المنطقية المختلفة لاستخدام التكنولوجيا والتعرف على الأساس المنطقي الأكثر أهمية للقسم.

زيادة المرونة وفرص الوصول أمام الطلبة

لقد قادت التكاليف العالية المترتبة على الطلبة (من رسوم وتكاليف معيشة وسفر) إضافة إلى خوفهم من أن تنتهي دراستهم الجامعية وهم مثقلون بالديون الشخصية، إلى تزايد سريع جداً في أعداد الطلاب الذين يعملون إلى جانب دراستهم. ومهما عظمت قوة إرادتهم لا يستطيع هؤلاء الطلبة تفادي ذلك التضارب بين أوقات المحاضرات والالتزام بالعمل، ولكن من جهة أخرى كثير من الطلاب سوف يحرمون من التعليم العالي لولا هذه الفرصة التي تتاح لهم للعمل إلى جانب الدراسة.

إضافة إلى ذلك، هنالك تسارع كبير في نسبة التغير الحاصل في أماكن العمل يتطلب من جميع الخريجين مواصلة تعلمهم مدى الحياة. وفي كثير من المهن، أصبح الآن ضرورياً أن يعمل المرء على تحديث معرفته ومهاراته بشكل متواصل. ولكن، تختلف متطلبات هذه الجماعة الهدف عن متطلبات طلبة يدخلون الجامعة مباشرة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية، ويلتزمون بالتفريغ الكامل أو الجزئي للدراسة. أما بالنسبة لأولئك المتعلمين مدى الحياة، وحيث إنهم جزء من قوة العمل فمن غير

العملي انتسابهم إلى الجامعة بشكل نظامي وعلى نحو متواتر. وهم في أغلب الأحيان لا يحتاجون لبرنامج كامل لدرجة معينة، وإنما هم يحتاجون دورات قصيرة أو شهادات معينة أو دبلومات أو، ربما لبعض التدريب "المناسب في جهته" لأجزاء من برنامج دراسي. علاوة على ذلك، كلما ازداد مجال التخصص تنخفض احتمالات أن يجد المهنيون من يقدم هذا النوع من التعليم محلياً. كما أن هذه الجامعة الهدف قادرة في جميع الأحوال وهي مستعدة لتسديد كل نفقات برامج من هذا النوع. وبذلك يحققون دخلاً للقسم هو بحاجة إليه. والطريقة المرنة في تقديم هذه البرامج والمواد الدراسية من خلال التكنولوجيات الجديدة لها فوائد عديدة لدى هذه الجامعة الهدف.

لتحسين جودة التعليم

لاحظت من خلال خبرتي في الجامعات البحثية الكبرى أن تحسين جودة التعليم هو السبب الرئيس لاستخدام التكنولوجيات الجديدة. كما لاحظت أن مستوى التمويل العام أو انخفاض هذا التمويل، إضافة إلى ازدياد أعداد الطلاب المسجلين في الجامعات، وارتفاع التكاليف التشغيلية حيث يتقدم الأساتذة في السن ويتلقون علاوات في رواتبهم، هذه الأسباب مجتمعة قد أجبرت معظم الجامعات على زيادة أعداد الطلاب في الصف الواحد بهدف إحداث التوازن في ميزانياتها. وكذلك الأمر، اضطرت معظم الجامعات إلى الاستعانة بمدرسين ينقصهم التدريب الكافي وفي أغلب الأحيان يكونون من غير ذوي الخبرة، بهدف حماية الزمن المخصص للبحوث.

ومن هذه الأسباب أيضاً جملة من العوامل كان لها أثر في تزايد عدم الرضا بالمستوى الحالي للبيئة التعليمية داخل غرفة الصف، نذكر منها تزايد نسبة الطلبة إلى الأستاذ وتزايد النصاب التدريسي، والاستعانة بمدرسين مساعدين من غير ذوي الخبرة أو لا يحملون درجة الدكتوراة والافتقار إلى التفاعل بين الأساتذة والطلبة

إضافة إلى انخفاض مستوى التواصل بين الأساتذة المثبتين والطلبة في مستوى المرحلة الجامعية الأولى. لذلك يرى الكثيرون أن استخدام التكنولوجيا من شأنه أن يخفف حدة هذه المشكلات.

تخفيض التكاليف

إن تخفيض التكاليف منطوق يرجح أن يكون مصدره السياسيون وأسرة الأعمال والمسؤولون الحكوميون وكبار المديرين، دون أن يأتي من رؤساء الأقسام أو أعضاء هيئة القسم. وهو أيضاً، كما أرى، أقل الأسباب إقناعاً في استخدام التكنولوجيا. بل ينبغي معرفة أن استخدام التكنولوجيا قد يكون سبباً في ارتفاع التكاليف بدلاً من انخفاضها، أو على الأقل على المدى القصير. وهناك أسباب عديدة تدعونا للاعتقاد بأنها سوف تزيد التكاليف. أولاً، هناك كلفة عالية للاستثمار في كل من البنية التحتية (إنشاء الشبكات وأجهزة الكمبيوتر وموظفي الدعم الفني) وفي مجال تطوير الموظفين. كما يوجد منحني بياني شديد الانحدار في التعلم يقتضي استثماراً كبيراً في أوقات كافة العاملين في هذا المجال. وهذه فكرة سوف نأتي للحديث عنها بالتفصيل في موضع آخر من هذا الفصل. وعلاوة على ذلك، فإن التكنولوجيا بحد ذاتها تشهد تغيرات متسارعة. وسطي عمر الكمبيوتر، مثلاً، أقل من أربعة أعوام، لا سيما وأن برمجيات الكمبيوتر التي يقصد بها تسهيل عملية تطوير مواد المقرر الدراسي مثل WebCT والأدوات ToolBook، والمدير Director، يتم تطويرها وتحديثها وتحسينها باستمرار، حتى الأساتذة الذين اكتسبوا المهارة الفائقة في استخدام التكنولوجيا يحتاجون دوماً لتحديث وتحسين مهاراتهم.

ومع أن التكنولوجيا قد تحل محل بعض مناحي التعليم وبمقدورها تعزيز وتيسير التواصل بين الأساتذة والطلبة إلا أن جودة العملية التعليمية في الجامعات لا يزال يتطلب مستويات عليا من التفاعل بين المعلم والمتعلم إذا أريد تفعيل مهارات التواصل

الجيد والتفكير الناقد التحليلي الإبداعي. لذلك من المرجح بقاء التعليم العالي شديد الكثافة البشرية. وفي مجتمع قائم على المعرفة ليس ثمة فائدة من تخفيض التكلفة إذا كان هذا التخفيض سيؤدي إلى انخفاض جودة الخريجين.

تحسين فاعلية التكلفة

رغم أن التكنولوجيا قد لا تقود إلى تخفيض التكلفة المطلقة إلا أنها تستطيع ومن مختلف النواحي التحسين من فاعلية تكاليف التشغيل في التعليم العالي وذلك من خلال ما يلي:

- تمكن المؤسسات من الوصول إلى عدد أكبر من الطلبة على اختلافهم.
 - باستخدام التكنولوجيا في سبيل تخفيف أو إلغاء الأنشطة التي يقوم بها حالياً المدرسون، ويمكن تنفيذها على نحو أفضل باستخدام التكنولوجيا، يمكن أن يتفرغ الأساتذة لاستثمار وقتهم بعمل أكثر إنتاجية.
 - باستخدام التكنولوجيا في سبيل تحسين جودة التعلم من خلال تمكين تحقيق مهارات جديدة ونتائج جديدة لعملية التعلم أو من خلال تمكين الطلبة من تحقيق الأهداف الحالية للتعلم بصورة أفضل وأسهل وأكثر سرعة.
- وسوف نرى أن زيادة فاعلية التكلفة في التعليم العالي تقتضي ما هو أكثر من مجرد الاستثمار في التكنولوجيات الجديدة، بل إنها تقتضي أيضاً تغييراً جذرياً في طرائق التعليم وتنظيمه، وبصورة خاصة ينبغي أن نسأل أنفسنا ما هي الأنشطة التي يراد استبدالها إذا أريد استخدام التكنولوجيا بتكلفة فاعلة.

التكنولوجيا والتعليم

وكما أشرنا في مطلع هذا الفصل توجد أساساً طريقتان مختلفتان لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، تتمثل أولاهما باستخدام التكنولوجيا كواحدة من الوسائل التعليمية داخل الصف، بينما تتمثل الثانية في استخدامها في مجال التعلم الموزع distributed learning وينبغي أن ينظر إلى هاتين الطريقتين كنقطتين في متصلة واحدة، وليس كما لو أنهما طريقتان منفصلتان عن بعضهما بالضرورة.

وسائل تعليمية في الصف

البريد الإلكتروني

لعل الاستخدام الحالي الأوسع انتشاراً للتكنولوجيا في التعليم العالي هو استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة مساعدة ومكملة للتعليم داخل غرف الصف. وهكذا، لا يكون استخدام البريد الإلكتروني لأغراض إدارية فحسب، وإنما وبصورة متزايدة في التواصل بين المدرسين والطلبة أيضاً.

هناك العديد من أساتذة الجامعات ممن يستبدلون حالياً ساعات الدوام التي تقتضي تحديد زمن ومكان التقاء الطلبة بهم بخدمة البريد الإلكتروني أو بلوحة خاصة توضع عليها نشرة معينة. أما هذه الأخيرة فهي وسيلة يضع فيها المدرس إعلاناً لجميع الطلبة داخل الصف، أما البريد الإلكتروني فيسمح للتواصل الفردي بين المدرس والطالب أو بين الطلاب أفراداً.

وقد ذهب بعض المدرسين إلى ما هو أبعد من هذا، ونظموا لائحة خدمات list-servs تمكن جميع الطلبة والمدرسين من إجراء مناقشات عبر الانترنت حول موضوعات معاصرة أو ذات علاقة بالمادة الدراسية. كما أن تسهيلات «المحادثة» chat عبر الانترنت تتيح التواصل بين المدرس والطلبة على أرض الواقع الزمني. كما أن بعض المدرسين يسمحون لطلبتهم أن يقدموا فروضهم عبر البريد الإلكتروني.

في هذه الحالات جميعاً تبدو التكنولوجيا الجديدة أدوات مكملة للنشاط التعليمي داخل غرفة الصف، رغم أن استخدامها قد يعني حلولها محل بعض الأنشطة الأخرى مثل ساعات الدوام أو تقديم واستلام الفروض والواجبات التي يتعين على الطلبة إنجازها. ولكن، عموماً، يشير معظم المدرسين أن هذا الاستخدام للبريد الإلكتروني ينطوي عليه زيادة، بدلاً من تخفيض، مقدار الزمن الذي يقضونه في التواصل مع الطلبة، وهذا في صالح الطلبة، إنما يشكل زيادة في أعباء عمل المدرسين. ومن ناحية أخرى، قد تغدو توقعات الطلبة بخصوص تواجد المدرسين

وسرعة ردودهم أمراً غير معقول. لذلك من المفيد وضع أسس ومواصفات لهذا الأمر تعطي الطلبة معلومة حول متى يمكنهم توقع الرد من المدرس، وفي الوقت نفسه تقي المدرسين من الازعاجات المتواصلة في طلب الردود الفورية.

وأخيراً، هناك فكرة سأعود للحديث عنها لاحقاً، وهي أن استخدام البريد الالكتروني يقتضي أن يكون لدى المدرسين والطلبة إمكانية الوصول إلى الانترنت عبر الكمبيوتر و«حساب account» في الانترنت. ودون وجود سياسات واضحة بخصوص ربط شبكات بين المدرسين والطلبة قد يحرم بعض الطلبة، وبعض المدرسين حتماً، من فائدة الوصول إلى البريد الالكتروني.

البرمجيات الخاصة بعرض المادة الدراسية

من الاستعمالات الواسعة الانتشار لهذه التكنولوجيات الحديثة في تعزيز العملية التعليمية داخل غرفة الصف، برمجية Power Point من إنتاج مايكروسوفت Micro-soft وهي برمجية سهل تعلمها نسبياً رغم أن مستوى المهارة اللازمة يتصاعد سريعاً لا سيما في مجال تضمينها للرسوم والصور المتحركة والجداول و المقتطفات الصوتية والبصرية. يضاف إلى ذلك مهارات التصميم في اختيار الحروف الطباعة والمخطط العام للشاشة واستخدام الرسوم التوضيحية فهذه لها أثر كبير ومهم في جودة عرض المادة. إلا أن التحضيرات من أجل استخدام البرمجيات الخاصة بعرض المادة الدراسية يتطلب وقتاً أطول كثيراً من الوقت اللازم لتحضير محاضرة تعتمد على الإلقاء واستخدام السبورة، لكنها قد تؤدي في واقع الأمر إلى بعض التوفير في الزمن حين يكون جهاز الإسقاط الرأسي أو الشرائح الضوئية قد استخدمت سابقاً.

تتمثل المتطلبات الكبرى في هذا الصدد التدريب الكافي على استخدام البرمجيات وجهاز كمبيوتر محمول للمدرس، ووجود أجهزة عرض داخل قاعة المحاضرات يمكن توصيلها بسهولة وسرعة بجهاز الكمبيوتر الذي يحمله المدرس. لكن هذه التكنولوجيات تتطلب استثماراً رأسمالياً كبيراً مع شيء من التدريب وقد

محدود من الدعم الفني، ومع أن الفوائد تبدو في كثير من الأحيان ظاهرة للعيان إلا أنها يصعب تعدادها.

مؤتمرات عبر التلفزيون

تستخدم هذه المؤتمرات بصورة رئيسة من أجل زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات وبالتالي نشر الخبرة المحدودة في موضوع ما على أكبر مجال ممكن. وهي شائعة الاستعمال في المؤسسات التي لديها فروع عديدة من الجامعات مثل منظومات جامعات الدولة في الولايات المتحدة. مثال ذلك، قد يوجد لدى فرع للجامعة في منطقة ريفية طالبان أو ثلاثة طلاب يرغبون في التسجيل بمادة دراسية معينة. يمكن تحقيق الوصل بين هؤلاء الطلبة وعدد أكبر من الطلبة في صف مماثل في مركز رئيس في المدينة فلا تضطر الجامعة إلى توظيف مدرس إضافي.

غير أن استخدام المؤتمرات عبر التلفزيون من أجل تقديم التعليم بشكل منتظم يتطلب استثماراً كبيراً في رأس المال (ليس ذلك في التجهيزات بقدر ما هو مطلوب لتهيئة الصالة والتوصيلات)، وفي الشبكات الخاصة لنقل الإشارة وفي استئجار أو شراء تجهيزات التحويل في حال ربط عدد أكبر من الجامعات. توجد عادة ترتيبات عديدة ومتنوعة في الميزانية من أجل المؤتمرات التلفزيونية. وفي بعض الحالات يطلب إلى الأقسام دفع أجور هذه الخدمة، وفي حالات أخرى يعد الاستعمال مجاناً دون مقابل ذلك لأن تكاليف البنية التحتية تسد في كثير من الأحيان على مستوى الولاية أو المؤسسة. ولكن التجهيزات المحلية والدعم الفني وزمن التحضير الذي يقوم به المدرس، فهذه كلها تكاليف مباشرة تتحملها المؤسسة، أما المال اللازم للبنية التحتية فهو يأتي من النظام في مكان ما.

غير أن الفائدة الكبرى للمؤتمرات التلفزيونية لدى الأساتذة تتمثل في الانعدام النسبي لأي تغيير في طرائقهم التعليمية التي اعتادوا عليها، بالرغم من أن هذه المؤتمرات عموماً تقتضي زمناً أطول في الإعداد لها، كما أن هذه المؤتمرات تنزع لأن

تكون توكيدية، لاسيما إذا كان المدرس يحاول أن يستخدم الأسلوب التفاعلي بحيث يشمل الطلبة البعيدين إلى جانب الطلبة المحليين. كما أن عدد طلاب الصف الواحد يزداد، لذلك فإن مقدار تفاعل الطالب الواحد يميل إلى التقلص.

ومع أن المؤتمرات التلفزيونية قد تكون فرصة تمكن المزيد من الطلبة من الوصول إلى المواد الدراسية في أحيائهم القريبة، إلا أنها في الوقت نفسه تزيد من أعباء عمل المدرس نفسه وتضيف تكلفة إجمالية إلى النظام وتجعل التكلفة الهامشية لكل طالب إضافي يستفيد من هذه الخدمة عالية جداً (انظر Bates, 1995).

الشبكة العنكبوتية العالمية www

هناك عدد كبير من المدرسين يستخدمون الشبكة العنكبوتية www حالياً كأداة لتقديم المحاضرات ووسيلة لجعل ملخصات المحاضرات متوفرة أمام الطلبة في غير هذه الأوقات. غير أن لهذه الشبكة فائدة أخرى حيث أنها تجعل المدرسين قادرين للوصول عبرها إلى مواقع على الانترنت في مختلف بقاع العالم ويستفيدون من مواد موجودة فيها في محاضراتهم. وثمة استعمال آخر لهذه الشبكة ألا وهو إنشاء قاعدة معلومات للشرائح الضوئية والصور الفوتوغرافية والتوضيحات التي يمكن الاستعانة بها في المحاضرات أو إتاحة توفرها أمام الطلبة.

لكن، من مساوئها أنها تقتضي استخدام لغة خاصة للكمبيوتر، وإن كانت بسيطة (HTML) من أجل إنشاء الصفحات على الشبكة، ومن أجل صيانة المخدم (server) الذي يعتبر «الكمبيوتر المضيف» لهذا الموقع. لذلك، فالشبكة العنكبوتية عمل يستهلك الوقت الطويل وتقتضي المهارة التقنية العالية وزمناً خاصاً للتحضير من جانب المدرس، أو قد تقتضي الدعم الفني العالي، الذي غالباً ما يقدمه طلبة خريجون يتم تمويلهم من المنح التعليمية الصغيرة، ويعملون على تحويل المحاضرات إلى صفحات على هذه الشبكة. ولا ننسى أن هذه الشبكة تعمل بأفضل حال عندما يكون الموقع المضيف على مخدم UNIX-based server وهذا الأمر يقتضي أن يكون لدى القسم كمبيوتر خاص

بالشبكة وفريق دعم فني، وهما أمران لهما تداعيات على رأس المال وتكاليف التشغيل. وكما سوف نرى لاحقاً، إن استخدام هذه الشبكة للمحاضرات فقط يعطل الاستفادة من مزاياها العديدة الفريدة.

تكنولوجيا الوسائط المتعددة والقرص المدمج CD-ROM

يستخدم عدد قليل نسبياً من المدرسين (أقل من 10 بالمائة في الولايات المتحدة وكندا) تكنولوجيا الوسائط المتعددة والقرص المدمج CD-ROM في دعم عملية التدريس داخل غرفة الصف. لهذه التكنولوجيا استعمالات عديدة تدعم التدريس داخل غرفة الصف نذكر منها المخابر اللغوية، والاستعانة بالكمبيوتر في تصميمات هندسة العمارة، وتمثيل التجارب العلمية وقواعد المعلومات الكبرى في البحوث التي تتضمن موارد في الوسائط المتعددة مثل رسوم الجرافيك والتسجيلات المضغوطة للصورة والصوت.

تستخدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة والأقراص المدمجة عادة في معامل ومختبرات الكمبيوتر (حيث يتم ربط الكمبيوتر المكتبي الشخصي بشبكة مع المخدم server المحلي) أو في الكمبيوترات المستقلة stand-alone المزودة بسواقة قرص مدمج (المواد في الوسائط المتعددة التي تحتوي على مقتطفات صوتية وصورية تقتضي حالياً موجة عريضة للتوصيل اللائم عبر أنظمة الانترنت العامة).

وقد شرع بعض الأساتذة في استخدام «الوسائط المتعددة» لتطوير أدوات حل المشكلات وصنع القرار اعتماداً على أنظمة خبرة. فالخبير بموضوع ما ذو الخبرة الواسعة يعمل على إدخال العديد من البيانات والقيم المعيارية في قاعدة المعلومات بالكمبيوتر التي تحتوي أيضاً على قاعدة معلومات كبرى من الحقائق والمعلومات. يعمل هذا الخبير عادة إلى جانب مبرمج كمبيوتر، ويدخل في قاعدة المعلومات قواعد خاصة بالقرارات أو سلسلة القرارات التي تؤدي إلى نتائج معينة. وربما يوجد أيضاً حسابات عددية تتبأ، مثلاً، باحتمالات نتائج مختلفة

ويقوم الطلبة باستطلاع البيئة التي أنشئت على هذا النحو داخل الكمبيوتر ويجربون الحلول الموضوعة للمسائل ويتخذون القرار، في حين «يتنبأ» الكمبيوتر بالنتائج المحتملة لقراراته تلك اعتماداً على النظام الخبير الذي وضعه في الكمبيوتر خبير المادة الدراسية.

غير أن تطور مثل هذه الاستعمالات للوسائط المتعددة يقتضي عادة الجمع بين خبرة في المادة الدراسية وبرمجة الكمبيوتر ورسوم الجرافيك ومهارات تصميم السطوح البينية للكمبيوتر. كما يقتضي أيضاً، استثمارات في برمجيات وعتاد الوسائط المتعددة المتطورة عالية التكلفة من أجل التطوير ومن استعمالات الطلبة على السواء، إضافة إلى المهارة العالية في التعليم ومستوى عالياً من الخبرة بالكمبيوتر.

ونتيجة لهذا الاستثمار نجد المواد التعليمية بالوسائط المتعددة ذات الجودة العالية باهظة الثمن، ويستغرق إنتاجها زمناً طويلاً (أي ما يعادل 100000 إلى 500000 دولار أمريكي لكل قرص مدمج CD-ROM، وتقترب التكلفة من الرقم الأكبر إذا اشتملت على الزمن الذي يقضيه خبير المادة الدراسية). وبغية تبرير هذا المستوى العالي من النفقات، ينبغي إيجاد استعمالات واسعة لهذه المواد من جانب الأعداد الكبرى من الطلبة أو الزبائن القادرين والمستعدين لدفع هذه الأثمان العالية للمواد المتطورة. ومن أجل تغطية هذه التكاليف العالية وضمان استخدامها على نطاق واسع ينبغي تشكيل اتحاد مالي من الجامعات تشارك معاً في تطوير هذه المواد وتستعملها بصورة مشتركة. أو لعله من الممكن تكوين شراكات مع مؤسسات من القطاع الخاص مثل دور النشر، تشارك في تحمل هذه الأخطار.

ولكن، رغم أن عدد الأقراص المدمجة التجارية المناسبة للاستعمال في التعليم العالي يتزايد حالياً، إلا أنه لا يزال من العسير أن يجد المرء النوع المناسب من المواد التي تلبي حاجة خاصة للمدرس. يضاف إلى ذلك أن عدداً قليلاً نسبياً من المدرسين الذين يرغبون باستعمال أقراص مدمجة جاهزة يفضلون عادة أن انتقاء المواد

ويحضرونها لاستعمالاتهم الخاصة عوضاً عن استعمال هذه الأقراص بديلاً للتعليم الصفي. ونتيجة لذلك، فإن استخدام الوسائط المتعددة لدعم التعليم الصفي لا زال ضئيلاً نسبياً في مجال التعليم العالي.

بعض القضايا المتعلقة باستعمال الوسائل التعليمية داخل الصف

من الأسباب الداعية إلى سرعة انتشار التكنولوجيات الجديدة واعتمادها في العملية التعليمية من مثل المؤتمرات عبر التلفزيون والشبكة العنكبوتية هو سهولة اندماجها في الطرائق التقليدية للتعليم داخل غرفة الصف، وفي هذا السبيل لم توجد ضرورة لإعادة التفكير بهذه الطرائق التقليدية. ولكن، إن لم يحصل تغيير في طرائق التعليم فإن استخدام هذه التكنولوجيات يعد عبئاً يضاف إلى عمل الأساتذة وأعباء تعلم الطلبة. ولا يكون عملنا أكثر من إضافة تكاليف جديدة مقابل منافع ضئيلة نسبياً.

لذلك، يمكن القول لأسباب مالية بحتة إنه كلما ازداد تطور المراء في استخدام التكنولوجيا، تزداد الحاجة لاستبدال بعض الأنشطة بتكنولوجيا جديدة تسوغ هذا الاستثمار. وتحديداً، حالما يمكن ترميز المعلومات وأنشطة التعلم في صيغ تكنولوجية ينبغي توجيه الفكر نحو الأساس المنطقي لوجود المدرس إلى جانب الطلبة، فالتكلفة العليا لاستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم هي الزمن الذي يقضيه المدرس وخبير المادة الدراسية. فهل يمكن تعويض هذا الزمن من خلال استبدال ، أو على الأرجح، الإقلال من الأنشطة التقليدية مثل المحاضرات، والمعامل العادية أو الندوات؟ وهل يمكن تركيز التعليم المباشر وجهاً لوجه على تلك النواحي من التواصل بين المدرس والطالب الذي لا يمكن أن يتم إلا بالطريقة المباشرة وجهاً لوجه؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي تلك النواحي، وما هو السبيل الأفضل لتنظيمها؟ إن هذه الأسئلة تقودنا لمناقشة موضوع التعلم الموزع.

التعلم الموزع

يمكن اعتبار التعلم الموزع سلسلة متصلة، يكون أحد طرفيها استخدام التكنولوجيا وسيلة مكتملة للتعليم المباشر، إنما يكون تلقي بعض العناصر الهامة في التعلم بصورة مستقلة من قبل المتعلمين عبر التكنولوجيا والإقلال ما أمكن من شرط حضور الطلبة نظامياً في الصفوف. والطرف الآخر من هذه المتصلة تقديم المواد والبرامج الدراسية بعيداً عن الحرم الجامعي (أي التعلم عن بعد).

يتمثل أحد العناصر الهامة للتعلم الموزع باستخدام تكنولوجيا الاتصالات واعتبارها جزءاً من تجربة التعليم والتعلم. والطلبة لا يتفاعلون كثيراً مع التكنولوجيا، إنما يتفاعلون عبر التكنولوجيا مع المدرسين والمتعلمين الآخرين وهذه الطريقة مفيدة بشكل خاص حين تقتضي المادة الدراسية أن يطبق الطلبة مبادئ المادة في الإطار الخاص بهم. والتواصل عبر الانترنت مفيد أيضاً في بعض مجالات المعرفة التي يكتنفها الغموض أو حيث تعتبر القيم والتفسيرات المختلفة مقبولة ومشروعة، وبشكل خاص لتطوير التعلم التعاوني حيث يستطيع الطلبة رغم المسافات الطويلة التي تفصلهم عن بعضهم التعاون معاً في مهام مشتركة.

ولكن تبقى القيمة الرئيسية للتعلم الموزع في كونه يتسم بالمرونة وإتاحة الفرصة للتوسع وهذا ما يتيح انتشار التعليم والتعلم على نطاق واسع إلى ما وراء الحرم الجامعي. وفي هذا السياق، أقدم مثلاً من واقع جامعتي حيث تقدم مواد دراسية للدراسات العليا عبر الانترنت، متاحة ليس فقط لطلبة جامعتنا في درجة الماجستير، بل وأيضاً لطلبة مسجلين في معهد مونتريري Monterrey للتكنولوجيا في المكسيك، أو مسجلين بجامعة سايمون رودريغز Simon Rodriguez التجريبية في فنزويلا، كما تقدم أيضاً هذه المواد الدراسية نفسها للمشاركين من أصقاع أخرى من العالم في جامعة كولومبيا البريطانية British Colombia والراغبين في متابعة تطورهم المهني. تقوم هذه المواد الدراسية باستخدام الشبكة العنكبوتية والكتب

المطبوعة والمقالات المطبوعة والمؤتمرات عبر التلفزيون. وهذه المواد الدراسية وكذلك الفروض المنزلية وعمليات تصحيح الأوراق تستخدم نفسها لجميع الطلبة رغم أن معهد مونتيري للتكنولوجيا قد أخذ على عاتقه تصحيح أوراق طلبته واعتماد تراخيصهم.

لم تكن هذه المواد الدراسية شائعة وذائعة الصيت فقط، حيث يصل عدد الطلبة المسجلين في المادة الواحدة ما بين مائتين وثلاثمائة طالب، بل كانت أيضاً وسيلة ربح معقول للجامعة بعد حذف كافة التكاليف المدفوعة. لكن هذه المواد الدراسية تقتضي منهجيات تختلف اختلافاً جذرياً عن تلك المنهجيات المتبعة في نموذج التدريس الصفي، حيث يقوم بتطوير المواد فريق يضم خبراء في موضوع المادة ومصممي طرائق التدريس واختصاصيين في الكمبيوتر ورسوم الجرافيك. وبإمكان المتعلمين الولوج عبر الانترنت للحصول على كم هائل من المعلومات. أما الدور الرئيسي لمدرسي المادة فيقتصر على البحث واختيار المحتوى المناسب وتطوير دليل إرشادي للدراسة عبر الشبكة العنكبوتية، وتقديم موضوعات للمناقشة وتشجيع وإدارة المشاركة الواسعة للطلبة في مناقشات عبر الانترنت، وتصحيح أوراق الفروض التي يكلف بها الطلبة إضافة إلى تقديم المعلومات العكسية والارشاد للطلبة.

كما أن الدعم الطلابي والخدمات الإدارية تغدو على جانب كبير من الأهمية حين يكون الطلبة موزعين في أصقاع شتى من المعمورة. وتصبح الأمور السهلة عادة مثل طلب الكتب الدراسية ودفع الرسوم أموراً بالغة التعقيد حين يكون الطلبة مقيمين في بلد آخر (انظر Bates and Escamilla, 1997 من أجل المزيد من التفصيل حول هذه الموضوعات).

لكن هذه المقاربة ليست ملائمة لجميع المواد الدراسية، لاسيما وأن ثمة تنافساً حاداً وعلى نطاق واسع على شبكة الانترنت من أجل المواد الدراسية. لذلك فالمؤسسة التي ترمي إلى أن تكون عالية التوجه في تدريسها للمواد يجب أن تتمتع بتميز تنافسي قوي من حيث سمعتها وسمعة مدرسيها وتفوقها العالي وجودة الخدمات التي تقدمها

إلى الطلبة أينما كانوا، وخصوصاً إذا علمنا أنه ليست جميع الموضوعات الدراسية وأهداف التعلم قابلة للتقديم عبر التكنولوجيا على الرغم من أن التكنولوجيا أكثر قدرة على التحقيق الفعال لأهداف التعلم مما يعتقد معظم المدرسين التقليديين.

تعريف دور رئيس القسم في صنع القرار التكنولوجي

في ضوء ما تقدم، تتمثل المهام الرئيسة التي يتعين على رئيس القسم القيام بها لمساعدة قسمه، بما يلي:

- تعريف الموضوعات التي تحظى بالأولوية من أجل استخدام التكنولوجيا.
- التعرف على الجماعات الهدف الجديدة التي يمكن الوصول إليها باستخدام التكنولوجيا.
- التعرف على مجالات الدعم المتاحة في أماكن أخرى داخل المؤسسة وخارجها وتحديد البنية التنظيمية وموظفي الدعم اللازمين للتعليم باستخدام التكنولوجيا كما ينبغي أن يقدمه القسم.
- التعرف على دور وأولويات التعليم المباشر وجهاً لوجه في بيئة تعليمية قائمة على التكنولوجيا.
- اتخاذ القرار اللازم فيما يتعلق بمجالات الاستثمار الرئيسية وتخصيص الموارد اللازمة للتعليم باستخدام التكنولوجيا.

في الجزء المتبقي من هذا الفصل سوف نناقش بعض الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الشروط.

تطوير خطة تعليمية

تتمثل الاستراتيجية الأكثر أهمية في تطوير خطة تعليم في القسم تمتد من ثلاث إلى خمس سنوات وتغطي كافة أشكال التعليم بما في ذلك التعليم المباشر داخل غرفة الصف والتعليم باستخدام التكنولوجيا والدراسات خارج الصف والتعليم

البحث عن بعد. أو بعبارة أخرى، ينبغي التعاطي مع كافة احتياجات التعليم في القسم بطريقة متكاملة. وهذا يعني ربط التعليم باحتياجات مختلف الجامعات الهدف وبمصالح الأساتذة واهتماماتهم ومجالات خبراتهم، وكذلك بالموارد التي يحتمل توافرها خلال الفترة الممتدة من ثلاث إلى خمس سنوات. ومن المهم أيضاً عند وضع هكذا خطة لحظ إمكانية توليد إيرادات جديدة من خلال استخدام الطرائق الجديدة والوصول إلى مجموعات هدف جديدة.

ولكن يرجى الانتباه إلى أن هذه الخطة ليست بالتحديد خطة للتكنولوجيا، بل إن استخدام التكنولوجيا يجب أن يكون مشمولاً ضمن الخطة الإجمالية للتعليم. فالتكنولوجيا وسيلة وليست غاية بحد ذاتها. إن خطة التعليم التي اقترحتها تختلف أيضاً عن (ولكن ربما يمكن دمجها) خطة تطوير وتجديد المناهج الدراسية. والخطة الخاصة بالتعليم لا تركز على ماذا نعلم، بل كيف نعلم. فيما يلي بعض الخطوات التي قد تساعد في تطوير الخطة المقترحة.

استراتيجية التضمين والإقناع

لا يمكن لخطة أن تنجح دون دعم من الأساتذة والطلبة معاً. لذلك سيكون ضرورياً تقديم الشرح الوافي للمدرسين والموظفين والطلبة للأسباب الداعية إلى وضع الخطة والسعي لإشراكهم على قدر المستطاع. وليست هذه المهمة بالأمر السهل، وبخاصة في جامعة بحثية. فقد يرى فيها البعض مجرد عمل من الأعمال البيروقراطية بهدف إلى تقليص النفقات أو الموارد وقد يرى فيها آخرون أنها وسيلة لصرف اهتمام الأساتذة عن أنشطة التعليم والبحوث الحالية، أو قد يرى فيها البعض الآخر لاسيما المشاركين الرئيسيون أنها مجرد عمل إضافي. وقد تظهر مخاوف عند البعض أن هذه الخطة وإن وضعت، فلن تنفذ.

ولكن توجد بالمقابل حجج مضادة لهذه الأقاويل والمخاوف وتؤيد المشاركة القصوى من الجميع. فمن المرجح أن يكون للخطة أثر على كل عضو في هيئة القسم لذلك فمن مصلحة الجميع أن يشاركوا في وضعها. والخطة إن أحسن وضعها قد

تريح من هموم حالة أو قد تجنّب من صعوبات أمام الأساتذة والطلبة مستقبلاً. فالتعليم جزء بالغ الأهمية في عمل القسم وينبغي تنظيمه بأفضل وسيلة فاعلة. وسيكون في مقدور الأساتذة والطلبة أن يحددوا احتياجاتهم ويكون لهم تأثير في تحديد أولويات القسم.

كما ينبغي إيجاد طريقة ما من خلال الاجتماعات داخل القسم أو لجان فرعية أو فرق مهام خاصة، وما إلى ذلك، لإشراك جميع الأساتذة والموظفين في القسم، بما في ذلك موظفي الدعم الإداري مثل أمناء السر وعدد كبير من الطلبة. توزيع العبء يجعل التزام كل فرد في القسم نحو عملية التخطيط أسهل إدارة من حيث الزمن.

إجراء مسح لبيئة التعليم

سوف يحتاج الأساتذة والطلبة أثناء وضع خطة التعليم إلى التعامل مع بعض الأمور الأساسية الماثلة أمام التعليم العالي في الوقت الحاضر واحتمالات تأثيرها في عملهم اليومي خلال السنوات الخمس القادمة.

ينبغي تشكيل جماعات مهام خاصة تعمل على التعرف على البيئة الداخلية، والبيئة الخارجية التي يحتمل العمل فيها القسم خلال السنوات الخمس القادمة، وعلى هذه الجماعات التعرف على ما يلي من ضمن أشياء أخرى:

- السيناريو المالي المحتمل خلال السنوات الثلاث إلى الخمس القادمة.
- توقعات تسجيل الطلبة من الجمهور العام ومن الجامعة أو إدارة الكلية.
- التوجهات والأمور المستجدة في موضوعات الدراسة والتعليم بما في ذلك أثر التكنولوجيا في التعليم ومختلف المنهجيات المتبعة في التعليم والتعلم بالمجالات الهامة للموضوعات داخل القسم.
- التطورات في مختلف الاختصاصات العلمية.

■ أنشطة المنافسين المحتملين.

■ مواطن القوة ومواطن الضعف في القسم.

■ الفرص والأخطار المستقبلية أمام القسم.

من الممكن التعرف على هذه العناصر بأساليب مختلفة، بما في ذلك أعمال الفكر بالأسئلة أو بتكليف مجموعة صغيرة للقيام بالبحث ووضع التقارير، أو بدعوة متحدثين من الخارج، وهكذا. ولكن من المهم إجراء هذه الأعمال كلها قبل البدء بنشاط التخطيط، كما أن إجراء مسح بيئي يجب أن يتم سريعاً لأنه من المهم أن تكون مختلف التوجهات واضحة نسبياً، ويصدق، لكي تعالج المشاكل الكبرى والمصاعب جميعاً ولا يهمل شيء منها.

تطوير رؤية للتعليم

بما أنني أقيم على الساحل الغربي من كندا تطالعني دوماً نظرات متفحصة من الزملاء كلما شرعت في مناقشة أهمية تطوير رؤية للتعليم. والافتراض الذي أراه في عيونهم أنني أتحدث عن شيء يتسم بالغموض أو المثالية العليا.

لا شيء أكثر بعداً عن ذهني من تلك الأشياء. لقد تأثرت بأعمال روبرت فريتز (1989) Robert Fritz الذي يقدم تعريفاً للرؤية بأنها مجموعة من السيناريوهات الحسية التي تعكس على نحو دقيق ماذا نود أن نفعله حقاً في المستقبل. إذا طبقنا وجهة النظر هذه في التعليم وفي التكنولوجيا يكون الهدف تطوير توصيفات مفصلة، من خلال عمل جماعي، للطريقة التي سيقدم القسم بها التعليم خلال السنوات الخمس القادمة. ينبغي أن تعكس هذه السيناريوهات كيف سيكون عليه حال أعضاء هيئة التدريس آنذاك، وكيف سيكون عليه حال ما سيتعلمه الطلبة، وحتى ما سيكون عليه حال خدمات الدعم المثالية للطلبة، كما ينبغي أن تعكس هذه السيناريوهات توصيفاً واضحاً لطريقة استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

من المهم أن تحدد هذه السيناريوهات المثل العليا بعبارات ملموسة وأن تأخذ في اعتبارها الإمكانيات المتاحة الآن من خلال الوسائل التكنولوجية أو غيرها. ينبغي أن تعكس هذه الرؤية ما الذي نريده حقاً، وليس القبول بحلول وسط للتقييدات الموجودة حالياً. فالهدف هو تطوير سيناريوهات يريدها حقاً كل من في القسم على الأغلب الأعم وذلك من خلال عملية لا تشتمل على حلول وسط أو مساومة بل من خلال الإبداع وإعمال الفكر.

تكمن إحدى قيم هذا العمل الجماعي في تقديم توضيح بعبارات عملية لما يقصده الزملاء حين يتكلمون عن تحسين عملية التعليم والتعلم أو عن كونهم يركزون على التعلم أو تطوير مهارات البحث، وهلم جرا. وتكمن القيمة الأخرى لهذه العملية في كونها تحدد أهدافاً واضحة تدفع عملية التخطيط إلى الأمام. بيد أن الرؤية التي تم تحديدها من غير المرجح أن تتحقق، وسوف تتغير مع مرور الوقت. وهي في المقام الأول عملية تهدف إلى جعل الجميع يفكرون ويناقشون جدياً طرائق التعليم بعبارات حسية ملموسة تجعلهم يفكرون أيضاً بما هو وراء القيود والواقع الحاليين بغية التعرف على مجموعة مختلفة من الأهداف والمقاصد.

ربما تتضمن هذه العملية مدخلات من اختصاصيين من خارج القسم، منهم بعض الأساتذة المبدعين من مؤسسة أخرى، أو نائب الرئيس المسؤول عن العلاقات الخارجية واختصاصيين في تكنولوجيا التعليم أو التعليم عن بعد أو تطوير الأساتذة. فالهدف الرئيس لهذه المعلومات القادمة من الخارج هو جلب أفكار وآراء نظرية جديدة تتحدى الوضع الراهن وتقدم منهجيات بديلة.

ولا بد أن تكون المناقشات المتعلقة بالتكنولوجيا جزءاً بالغ الأهمية من عملية وضع الرؤية، لاسيما وأن التكنولوجيا قادرة على تغيير طبيعة الإطار التعليمي والتعلم. وعملية وضع الرؤية هي سبيل أيضاً لاستجلاء العديد من الفرص والتحديات التي يمكن تلبيتها من خلال الاستخدام الذكي للتكنولوجيا. وتقدم الرؤية

إلى جانب ذلك عملية وإطاراً لإشراك الكتلة الحرجة من الناس داخل القسم في مناقشة فوائد ومساوئ مختلف التكنولوجيات في التعليم. فالجدال الذي يحدث أثناء عملية وضع الرؤية يسهل على الجميع تحديد أولويات استخدام التكنولوجيا، ويشكل أساساً لصنع قرارات صعبة بخصوص التكنولوجيا، ينبغي رغم صعوبتها أن تحظى بتأييد القسم كله.

وضع الأهداف والمقاصد للسنوات الخمس القادمة

بعد الانتهاء من وضع بيان رؤية قوي وواضح التفاصيل، تصبح العملية أشبه بعملية التخطيط التقليدي للاستراتيجيات. وبعد أن تصبح الرؤية جاهزة من أجل السنوات الثلاث أو الخمس القادمة تطرح الأسئلة التالية: ما هي الأفعال الرئيسة التي ينبغي للقسم اتخاذها للتحرك نحو هذه الأهداف؟ ما هي التقييدات وما هي الموارد التي يمكن العثور عليها للتحرك بتلك الاتجاهات؟ ما هي النشاطات الحالية التي يتعين إلغاؤها أو تغييرها لتحقيق تلك الأهداف الموضوعية؟ هذه الأسئلة كلها تشكل إطاراً ينبغي من خلاله تطوير خطة فرعية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

ولكن لا ينبغي التشديد كثيراً على ضرورة وضع استراتيجية تعليم شاملة لكي نقرر الاستعمالات الملائمة للتكنولوجيا. ففي معظم الأحيان يتأثر استخدام التكنولوجيا بأحدث التطورات التكنولوجية سواء كانت هذه التطورات ملائمة، أو غير ملائمة، لأهداف التعليم أو التعلم في القسم. واختيار التكنولوجيا يخضع أيضاً وفي كثير من الأحيان لتأثيرات الحماس الفردي للأساتذة أو قد يكون ناجماً عن الافتقار إلى الدعم الفني من مستوى مطلوب للتوصل إلى، واستدامة، تعلم عالي الجودة، أو ازدواجية في الجهود والتسهيلات. وقد ينجم عن غياب استراتيجية تكنولوجية في القسم حصول اضطراب عند الطلبة حول أهمية التكنولوجيا، أو شراء تجهيزات غير صالحة أو اضطرابهم لتغيير أجهزة الكمبيوتر بين مادة دراسية وأخرى أو الشعور بالإحباط لعدم وجود الحرفية في أسلوب التعليم المتبع في القسم.

إمكانية وصول الطلبة إلى الكمبيوتر

يجب أن يكون الجزء الأكثر أهمية في أي خطة تعليمية سياسة واضحة بخصوص إمكانية وصول الطلبة إلى أجهزة الكمبيوتر، وفي هذا الصدد يمكن اعتماد عدد من المنهجيات، نذكر منها مايلي:

سياسة عدم التدخل

تعد هذه السياسة الأكثر شيوعاً وربما أسوأ المقاربات. ففي هذه السياسة تعطى الحرية لكل مدرس أو مدرّسة ليتخذ قراره الخاص بشأن استخدام التكنولوجيا، وما إذا كان الطالب بحاجة لأن يستخدم الكمبيوتر. ولكن ثمة مشكلات كثيرة تتجم عن هذه المنهجية. قد يشتري طلبة مسجلون في مواد مختلفة يقدمها القسم جهاز كمبيوتر يصلح لواحدة من هذه المواد ثم يجدون أنه لا يصلح لمادة أخرى. وربما يضطر الطالب لتحمل التزام مالي كبير لقاء شرائه الكمبيوتر ودخوله إلى الانترنت، ثم يجد أن استخدام الكمبيوتر ليس أساساً للمادة الدراسية وأن المواد الدراسية اللاحقة لا تحتاج لاستخدام الكمبيوتر. وربما يضطر الطلبة لتعلم مهارات كمبيوتر معينة أو تعلم برمجيات مختلفة. وإذا كان القسم هو الذي يؤمن الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر عبر مخبر كمبيوتر حيث تحدد الأجهزة والبرمجيات لمختلف المواد، عندئذٍ تزداد بصورة كبيرة وسريعة تكاليف الدعم الفني. لذلك ينبغي على المؤسسات ألا تسمح بمنهجية عدم التدخل هذه في إمكانية وصول الطلبة إلى الكمبيوتر، مثلما اعتادت ألا تسمح بالوصول الحر إلى غرفة الصف لأي مدرس في أي وقت كان. لأن النتيجة الحتمية لذلك، ستكون الفوضى.

مخاطر الكمبيوتر للطلبة

من الاستراتيجيات الشائعة أيضاً وجود مخاطر كمبيوترية في الأقسام وفي متناول جميع الأساتذة تتيح للطلبة الولوج إلى الانترنت واستخدام برمجيات التعليم. إن وجود مخبر كمبيوتر يتيح الفرصة لتوحيد مواصفات الكمبيوتر ومنهجيات التعليم ويرفع عن كاهل الطلبة مسؤولية إحضار كمبيوتراتهم الشخصية.

غير أنه توجد بعض المساوئ لهذه المنهجية، أقلها التكلفة العالية لإنشاء معمل من هذا النوع ناهيك عن صيانتها. فإذا كان استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم أمراً هامشياً، واستخدام الطلبة له ليس على المستوى الواسع، لا تعد تكاليف هكذا المعمل بالأمر العسير. أما إذا كان استخدامه واسع النطاق، وإذا كانت معظم المواد الدراسية ومعظم الطلبة تقتضي هذا الاستخدام الواسع، فينبغي توظيف استثمار كبير الحجم يغطي مكان المعمل والأجهزة والبرمجيات والدعم الفني. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار التغيرات التكنولوجية السريعة في الأجهزة والبرمجيات والشبكات نجد أن تكاليف الصيانة والاستبدال في هذه المعامل عالية جداً.

ومن هذه المساوئ أيضاً شروط استخدام هذه المعامل التي تحد من المرونة اللازمة وتخفف إمكانية الوصول إليها. ومع ذلك سوف يواصل الطلبة مجيئهم إلى الجامعة وقد يضطرون لحجز أوقات خاصة لاستخدام الكمبيوتر إذا وجدوا أن استخدامات هذه الأجهزة كثيرة جداً.

الطلبة يجلبون أجهزتهم الخاصة

نجد غالبية الطلبة في العديد من الجامعات الأمريكية والكندية يقتنون أجهزة الكمبيوتر حين يدخلون الجامعة. ففي الجامعة التي أعمل فيها أجد أن نحو 70 بالمائة من الطلبة الجدد يقتنون أجهزة كمبيوتر، بل ولديهم إمكانية استخدام الانترنت.

وعلاوة على ذلك، من الملاحظ أن كل دفعة من الطلبة يجلبون معهم جيلاً جديداً من أجهزة الكمبيوتر، وهذا ما يتيح لعملية التعليم التكيف مع الوظائف المتزايدة للاتصالات والوسائط المتعددة التي تتضمنها هذه الأجهزة. وهذا يعني أن الطلبة الذين يقتنون أجهزة ولديهم إمكانية استخدام الانترنت يتمتعون بالمزيد من المرونة ومزيد من فرص الدراسة.

ولكن يوجد دوماً احتمال لبروز ضرورة إنشاء مخابر كمبيوتر في بعض المجالات التخصصية مثل التصميم المعتمد على استخدام الكمبيوتر أو في مجال تقديم مواد دراسية متقدمة في علوم الكمبيوتر، إضافة إلى ضرورة تقديم الدعم المالي والعون

للطلبة الذين قد يواجهون صعوبات حقيقية في جلب أجهزتهم الخاصة. كما توجد أيضاً حاجة عند الطلبة الذين يجلبون أجهزتهم إلى توفر «بوابات» سهلة الوصول وكذلك وجود نقاط كهربائية لربط أجهزتهم بها. ولكن رغم ذلك كله، يبقى الاستثمار الأفضل ضمان سهولة وصول الطلبة إلى شبكات الانترنت في الجامعة أو الكلية من خلال «المودم modem»، والشبكات ذات السرعة العالية، عبر أجهزتهم الشخصية، بدلاً من الاعتماد على تركيب أجهزة كثيرة وعالية التكلفة في الجامعات.

السياسات الأكاديمية الخاصة بالكمبيوتر واستخداماته

مهما كانت السياسة المفضلة لدى القسم بخصوص سهولة استخدام الطلبة للكمبيوتر، فلا بد من أن يكون لدى الأقسام الجامعية سياسات واضحة إزاء استخدامات الكمبيوتر في التعليم والتعلم. لهذا يتعين أن تشير السياسة التعليمية بكل وضوح في كل برنامج أو مجموعة من المواد الدراسية إلى ماهية التوقعات الخاصة باستخدامات الطلبة للكمبيوتر كما يتعين أن تكون هذه السياسات موحدة في جميع الاختصاصات.

ولا نقصد بهذا القول أن كل مادة دراسية ينبغي أن تتطلب استخدام الكمبيوتر. ولكن إذا كانت ثمة ضرورة لاستخدام الكمبيوتر، فينبغي أن يشير البيان بكل وضوح إلى ما يلي:

- ما نوع الكمبيوتر المطلوب (مثال ذلك، هل هو Pentium أم ماكنتوش Mac-intosh PowerBook، وبه Netscape Communicator وإمكانية الدخول إلى الانترنت) بما في ذلك الأجهزة الطرفية peripherals (مثل جهاز خاص بقراءة القرص المدمج CD-ROM) وإمكانيةولوج إلى الانترنت.
- أسباب الحاجة لاستعمال الكمبيوتر (الغرض التعليمي أو القيمة المضافة إلى التعليم من خلال استخدام الكمبيوتر).

■ أية مهارات تخصصية في الكمبيوتر (مثال ذلك استخدام المرفقات لإرسال الفروض المنزلية أو القدرة على إنشاء صفحات ببرنامج Excel) قد يحتاج الطلبة لاتباع دورة لاكتسابها، وكذلك الفرص المتاحة لتطوير هذه المهارات خارج إطار المادة الدراسية.

وعموماً، كلما كانت المواصفات الخاصة أكثر بساطة وأساسية، تصبح السياسة أسهل إدارة وقيادة. وعلى سبيل المثال، كل ما نطلبه من الطلبة في المواد الدراسية التي تقدمها جامعتنا University of British Columbia في مجال التعليم عن بعد، أن يحسنوا استعمال برمجيات Netscape 3.0، وأن يكونوا قادرين على إرسال الوثائق وفق النموذج Rich Text Format، فهذا هو المعيار الفني الوحيد لدينا. أما بالنسبة للطلبة الذين يحضرون إلى الجامعة، فمن الممكن وضع مواصفات أعلى، لكن هذه المواصفات قد تحد من إمكانية الوصول ومن إمكانات الجماعة الهدف بالنسبة للمواد الدراسية.

ولكن مما لاشك فيه أن الأساتذة على اختلاف ميولهم سيطلبون معايير مختلفة. فأولئك الذين يريدون الخروج عن المعايير المتفق عليها داخل القسم عموماً ينبغي أن يتحملوا تكاليف إنشاء المخابر والبرمجيات الاختصاصية وذلك من ضمن ميزانيات اختصاصاتهم العلمية.

غير أن تطوير هذا النوع من السياسات قد يكون مصدراً رئيساً للشقاق داخل القسم. وهنا يبرز الدور الهام لرؤساء الأقسام في دعوة الأساتذة للمشاركة في تطوير سياسات لاستخدام الكمبيوتر في الأغراض التعليمية تكون متناغمة وذات تركيز على الطلاب. وكذلك فهم يضطلعون أيضاً بدور هام في التأثير على عملية صنع القرار على نطاق المؤسسة فيما يتعلق بالبنية التحتية للتكنولوجيا بحيث تعمل البنية التحتية للجامعة وخدمات التكنولوجيا معاً على تقوية الأهداف التعليمية للقسم بدلاً من إضعافها.

لأجل ذلك يصبح من شأن الخطة التعليمية للقسم القائمة على عملية رؤية قوية أن تجعل من السهل التوصل إلى اتفاق حول المعايير والمواصفات المشتركة وتقديم الإرشاد إلى رؤساء الأقسام بخصوص شروط سياسة الجامعة كلها فيما يتعلق باستخدام الكمبيوتر. بيد أن وضع أهداف للتعليم تمتد لثلاث أو خمس سنوات واختيار التكنولوجيات المناسبة لدعم هذه الاستراتيجيات رغم ضرورتها لا يكفي، بل ينبغي على القسم أيضاً معالجة مسألة كيف ستتم إدارة هذه التكنولوجيات.

إدارة التعليم القائم على التكنولوجيا

يتمتع الأساتذة في معظم الدول بقدر جيد من الحكم الذاتي فيما يتعلق بالتعليم. وبالتالي كانت المنهجية الأكثر شيوعاً لتشجيع استخدام التكنولوجيا، في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على الأقل، تعتمد على منح مخصصة تعطى للأساتذة بصفاتهم الفردية، وبحيث يتم التمويل مركزياً لدعم البنية التحتية العامة للشبكات وأجهزة الكمبيوتر المكتبي.

هذا، وقد استثمرت بعض الجامعات أيضاً في خدمات إنتاج مركزي للوسائط المتعددة أو في خدمات التدريب، لكن هذا الوضع هو الاستثناء لا القاعدة. فقد أظهرت دراسة أجريت في معهد الإدارة الأسترالي Australian Graduate School of Management (1996) أن وجود وحدات دعم مركزية لتعليم التكنولوجيا أكثر شيوعاً في الجامعات الجديد والصغرى، وغير شائعة في الجامعات البحثية الكبرى. نتيجة لهذا الواقع اتسمت المنهجية الرئيسة لاستخدام التكنولوجيات الجديدة في التعليم العالي بتقديم منح صغيرة لأعضاء هيئة التدريس تنص على تقديم التمويل لطالب خريج غير متفرغ وبعض التجهيزات. وهذا ما دعوته باسم منهجية «الجوال المتوحد Lone Ranger» (انظر Bates, 2000).

فوائد ومساوئ الجوالين المتوحدين

توجد فوائد عديدة لاستخدام المنح الصغرى لتشجيع الأساتذة على استخدام التكنولوجيات الجديدة للمرة الأولى. فهي تتيح الفرص للتجريب ولتطوير مهارات

الأساتذة في استخدام هذه التكنولوجيات، كما أنها تجنب المرء ضرورة اتخاذ القرارات الصعبة بخصوص استثمار طويل الأجل في تكنولوجيات قد تكون في حقيقتها سريعة الزوال. وهي تتيح للطلبة الخرجين تطوير مهارات في استخدام الكمبيوتر يمكن تطبيقها في مجال اختصاصهم، وأخيراً فهي تحافظ على ما يتمتع به الأساتذة من حكم ذاتي في تقرير المنهج التعليمي الذي يناسبهم.

ولكن في معظم الجامعات والكليات تعني منهجية «الجوال المتوحد» أن الهوية هي الحاكمة في استخدام التكنولوجيا. بعض المنهجيات الصعبة الاعتيادية، مثل تدوين الملاحظات على المحاضرات يمكن نقلها إلى موقع على الشبكة العنكبوتية في حال إخفاقها في التكيف مع شروط هذا الوسط، وفي حال إخفاقها أيضاً، وهذا الأهم، في الاستفادة من كل تلك المزايا الفريدة للتكنولوجيا.

غير أن السمة الواضحة في العديد من مشاريع «الجوال المتوحد» الافتقار إلى منتج نهائي يمكن استخدامها بصورة نظامية في السياق التعليمي. والسبب في ذلك أن المشروع يخضع على الدوام للتحسين والتطوير، أو قد تظهر ضرورة لإعادة تخطيطه بسبب قرارات غير ملائمة بخصوص التكنولوجيا اتخذت في المراحل الأولى من التخطيط له. وفي كثير من الأحيان يكون التمويل الأولي غير كافٍ لإنهاء المشروع، وتبذل الجهود الكثيرة في سبيل الحصول على تمويل إضافي لمتابعة المشروع.

وفي كثير من الأحيان تكون الرسوم الجرافيك والسطوح البينية داخل الكمبيوترات من نوعية رديئة إذا قورنت بالمنتج التجاري الذي يألفه الطلبة، وبالتالي تفقد إمكانية التفاعل عالي الجودة للمتعلمين مع مواد الوسائط المتعددة والطلبة الآخرين. ولهذه المنتجات حين يكتمل إنتاجها إمكانية تطبيق محدودة لأنها ليست ذات جودة كافية من حيث الرسوم والسطوح البينية، أو ليست بالحجم الكافي لتصبح منتجاً تجارياً.

وخلاصة القول، تفتقر المواد المستخدمة في مشروع "الجوال المتوحد" إلى الجودة كمنتج نهائي. فهناك عدة عناصر للجودة ينبغي توفرها في المواد التعليمية المستندة إلى التكنولوجيات، أولها جودة «المحتوى». وهنا تظهر أهمية أوضاع المؤسسة وإمكاناتها البحثية. هل المادة المستخدمة في التعليم فريدة في نوعها وذات قيمة عالية يكثر الطلب عليها وتوجد حاجة لها؟ لكن هذا الأمر ليس من المعتاد أن يكون قضية ذات أهمية في الجامعات البحثية، إنما يحتمل أن يكون كذلك في الكليات التي تستغرق الدراسة فيها سنتين. هل لهذه الكليات الكادر الوظيفي والسمعة التي تستطيع بهما أن تنافس الجامعة البحثية المحلية التي تقدم أيضاً مواد دراسية مماثلة عن طريق الانترنت؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب، لماذا لا تستخدم المواد التي تقدمها الجامعة وتطلق حرية الأساتذة للقيام بأنشطة أخرى يمكن إنجازها على أفضل وجه محلياً من خلال التعليم المباشر وجهاً لوجه.

والعنصر الثاني للجودة هذه هو مستوى "إنتاج الوسائط". هل الرسوم واضحة؟ وهل الشاشات تسهل قراءتها؟ وهل الصوت والصورة سهل سماعها أو مشاهدتها؟ وهل المزايا التي تتفرد بها كل من هذه الوسائط (الصوت والصورة والنص والحوسبة) قد جرى استثمارها بالكامل؟ هل تم تجميع المادة بشكل جيد؟ هل وضع تصميم الشاشة بطريقة تجعل الطلبة يفهمون دون عناء مجالات الأنشطة المفتوحة أمامهم وكذلك طريقة إنجاز هذه الأنشطة (تصميم، السطح البيني الرابط)؟ هل يستطيع الطلبة أن يشقوا طريقهم بسهولة عبر تلك المواد؟

أما العنصر الثالث للجودة فهو «تصميم التعليم». هل مقاصد التعليم واضحة؟ وهل تتيح هذه المواد تحقق النتائج المرجوة في التعلم؟ هل يتضمن هذا التصميم المزيج الملائم من الوسائط الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج التعلم بأفضل فاعلية ممكنة؟ وماهي جودة التفاعل بين الطالب ومواد التعلم؟ ما دور المعلم أو المدرّب بالنسبة للتعلم القائم على التكنولوجيات؟ هل جرى تركيب وتنظيمها المواد بالشكل الحسن؟

والعامل الرابع الهام هو جودة «التسليم». هل يسهل على الطالب الوصول إلى تلك المواد؟ هل يستطيع المتعلم طرح الأسئلة ومناقشة المواد مع الطلبة الآخرين؟ من الذي يقدم المعلومات الراجعة؟ ما الذي يحصل إذا اعترضت الطلبة مشكلات فنية؟ في أي الأوقات تتوفر المساعدة؟.

وخامساً، هناك مسألة «إدارة المشروع». ينبغي تحديد المواعيد الزمنية ورصد الميزانيات، وينبغي تشكيل فرق عمل وتنظيم الاجتماعات، كما ينبغي إنتاج المواد التعليمية وتوزيعها وصيانتها، وينبغي احترام المواعيد النهائية.

وأخيراً، ولعله أهم هذه العوامل، هناك مسألة «البحث عن المراجع والأولويات». هل توجد المراجع الكافية للقيام بالعمل الصحيح؟ هل لدى المعلم الوقت الكافي، من خلال تخفيض يجري في أنشطة أخرى يقوم بها، وهل يتلقى العون الكافي من مهنيين آخرين، من أمثال مصممي الرسوم، لإنتاج مجموعة من المواد ذات جودة عالية؟ هل يعتبر المشروع ذا أولوية تتيح له الحصول على الدعم اللازم لإنجازه بإتقان؟.

في كثير من الأحيان يجري التعامل مع مشاريع تكنولوجية وكأنها جزء من عمل «البحوث والتطوير». ولكن هناك فرق شاسع ما بين البحوث والتطوير وأنشطة التعليم النظامية. والتكنولوجيا يجب أن تكون ذات وثوقية عالية يمكن الاعتماد عليها بحيث يكون أداؤها وفق ما يقصد به حيثما يكون موضع الطالب في البرنامج. وكذلك ينبغي أن تتميز مواد الوسائط المتعددة بالدقة والشمولية وذات علاقة بنتائج ومخرجات التعلم الواضحة. ينبغي أن تصمم مادة الوسائط المتعددة بحيث تكون منسجمة ومتوافقة مع البنية الإجمالية للمادة الدراسية. وينبغي أيضاً احترام المواعيد الزمنية والميزانية وإلا لن يحصل الطلبة على هذه المواد في الوقت المناسب.

وتسهم جميع هذه العوامل التي ذكرناها في تحقيق جودة مواد التعليم والتعلم القائمة على التكنولوجيا. وإن لم تعمل على تطبيق الإجراءات والطرق اللازمة لضمان الإدارة المهنية للتعليم المعتمد على التكنولوجيا، تبقى التكنولوجيا الجديدة هامشية، قليلة النفع على الرغم من الاستثمارات الرأسمالية الكبرى وستكون مجرد إضافات إلى التكاليف إن لم تتحقق هذه الإدارة.

إدارة المشروع

يقولون إن ثمة أشياء كثيرة يجب تعلمها بخصوص طريقة استثمار التكنولوجيات الجديدة في سبيل التعليم والتعلم. وهذا صحيح، فالتحدي القائم الآن يتمثل فيحث المدرسين على الابتكار وفي الوقت نفسه على مراقبة الجودة وفاعلية التكلفة حين يقومون بالتعليم.

ومع أن التكنولوجيات الجديدة تقتضي تطبيقات جديدة في الطرق التربوية إلا أن أشياء كثيرة معروفة الآن فيما يتعلق بعملية إنتاج مواد الوسائط المتعددة الخاصة بالتعليم ذات الجودة العالية وذات التكلفة الفاعلة. وقد تم تطوير هذه المعرفة لدى كل من الجامعات الكبرى ذات التسيير الذاتي في التعليم عن بعد ولدى شركات من القطاع الخاص متخصصة بالوسائط المتعددة في مجالات معينة مثل ألعاب الكمبيوتر والإعلان وإنتاج الأفلام والتلفزيون.

تعرف هذه العملية تحت اسم «إدارة المشروع» وكل مادة دراسية أو وحدة تعليمية تعتبر مشروعاً يتضمن العناصر التالية:

■ مقترح محسوب التكلفة بحيث

يحدد أعداد وأنواع المتعلمين المستهدفين (وبخاصة احتمالات وصولهم إلى التكنولوجيا).

يحدد أهداف أو مخرجات التعلم بوضوح.

يشير إلى اختيار التكنولوجيات.

يقدم ميزانية تقديرية دقيقة (بما في ذلك أوقات الموظفين وتقاص حقوق النشر واستخدام موارد الإنتاج للوسائط المتعددة، وكذلك النواحي المالية).

■ تتضمن منهجية فريق العمل تجميعاً من الاختصاصات التالية (بحسب طبيعة تصميم المشروع):

أكاديميين وخبراء بموضوع المادة الدراسية

مدير المشروع

مصمم طرائق التعليم

مصمم الرسوم

مصمم السطح البيئي للكمبيوتر.

معد النص

اختصاصي بالانترنت

منتج وسائط متعددة.

- التعريف الواضح الخالي من أي غموض لحقوق الملكية الفكرية واتفاق واضح بين الجامعة وفريق التصميم بشأن اقتسام الإيرادات.
- خطة للدمج مع عملية التعليم المباشر وجهاً لوجه أو استبدالها.
- جدول إنتاج يحدد بوضوح نقاط العلام أو المواعيد النهائية والتاريخ المحدد هدفاً للمباشرة بالعمل.
- إجراءات لتقييم المشروع ومراجعة المادة الدراسية وصيانتها.
- تحديد مدة المشروع قبل إعادة التصميم أو سحب المادة الدراسية.

بيد أن إدارة المشروع تبقى الاستثناء للقاعدة في معظم الجامعات والكليات وبخاصة في المواد الدراسية المقدمة عبر الانترنت. والجدير بالذكر أن «مركز التعليم الموزع» التابع لمنظومة جامعة كاليفورنيا California State University (www.cdl.edu) يعتبر واحداً من مؤسسات التعليم العالي القلائل التي تتبع نموذج تطوير المشروع. لكن تقضي منهجيتها بتطوير وحدات ذاتية خاصة بالوسائط المتعددة يستطيع المدرسون دمجها ضمن المواد التي يدرسونها بدلاً من تطوير مواد دراسية كاملة من خلال نموذج إدارة المشروع.

لكننا نحن، في جامعة كولومبيا University British Colombia نعمل وفق منهجية من خمس مراحل لتعريف المشروع في وحدة "التعليم عن بعد والتكنولوجيا" ويمكن بسهولة تكيف هذه المنهجية لاستعمالها في الأقسام أو من قبل الأساتذة.

يدعى الأساتذة أو المدرسون في اختصاصات معينة مرة في العام لتقديم اقتراح موجز (بحدود صفحتين إلى أربع صفحات) لطلب التمويل أو المساعدة. ونقدم في هذه المرحلة استبياناً مختصراً على سبيل المساعدة. بعدئذٍ، يقوم واحد من كبار المديرين لدينا (يكون عادة خبيراً في تصميم التعليم تلقى تدريباً في إدارة المشاريع) بالتعاون مع أكاديمي رائد لتطوير مقترح محسوب التكلفة. وهذه هي المرحلة الحرجة في العملية، حيث يتم توضيح الأهداف والمقاصد، وتدرس طرق التقديم وتحدد الموارد.

ثم يرفع مقترح المشروع هذا، إضافة إلى المقترحات المنافسة، إلى لجنة من الأكاديميين لإصدار حكمها النهائي. وقد تم وضع مجموعة من المعايير الخاصة بالانتقاء، تتضمن عدد الطلبة الذين سيستفيدون من المشروع والتموضع الاستراتيجي فيما يتعلق بخطة الأساتذة والابتكارات التكنولوجية واحتمالات توليد الإيرادات، وهلم جرا.

وبعد تخصيص التمويل اللازم، تنظم مذكرة اتفاق بين القسم الجامعي ووحدة التعليم عن بعد والتكنولوجيا توضح بجلاء مسؤوليات كل من الفريقين وتحدد جدول الإنتاج وحقوق الملكية الفكرية وتقاسم الإيرادات.

وما أن يتم تمويل المشروع يقوم المديرين في وحدة التعليم عن بعد والتكنولوجيا بتتبع سيره، ويعاد ترتيب الجداول بحيث تأخذ في اعتبارها تغيرات الظروف، وفي بعض الأحيان ونتيجة لذلك تجري تعديلات في الميزانيات (أو على الأرجح إعادة ترتيبها) - وذلك كله بالاتفاق المشترك.

لكن إدارة المشروع لا تقتصر بحكم الضرورة على التكنولوجيا واستخدامها في التعليم. وواقع الحال أن ثمة منطلق في معالجة جميع البرامج والمواد الدراسية على أنها مشاريع، مهما كان التوازن فيما بين التعليم باستخدام التكنولوجيا والتعليم المباشر وجهاً لوجه.

ومن ناحية أخرى، إن لمنهجية إدارة المشروع مضامين عديدة فيما يتعلق بطريقة التمويل داخل القسم. فإذا اعتبرت جميع المواد الدراسية مشاريع، ينبغي أن تتواجد الموارد لها طبقاً لذلك. تتضمن هذه الموارد المال وتخصيص الموظفين معاً. وعلى هذا الأساس ينبغي أن تخصص مجمل الموارد التي يرصدها القسم للتعليم في كل عام لمجموع المشاريع التي تشكل البرنامج التعليمي للقسم في كل عام، إنما يتعين على القسم ضمان ترحيل الموارد الكافية من الميزانية إلى العام القادم أو تخصيص ما يكفي من الموارد للسنوات القادمة بغية مواصلة تنفيذ المواد الدراسية والحفاظ عليها. ومن المتوقع أن يعمل قادة المشاريع ضمن حدود مخصصات الموارد والمواعيد النهائية المحددة لكل مشروع على حدة.

بيد أن الفرق بين مفهوم «الجوال المتوحد» ومنهجية إدارة المشروع هو مسألة توقيت وغرض. لذلك فمن أجل تشجيع المبتدئين في استخدام التكنولوجيا وكذلك بغية تشجيع البحوث والتطوير على استخدام التكنولوجيات الجديدة ربما تكون منهجية المعايير الضعيفة في التمويل والتشجيع المتبعة في مفهوم «الجوال المتوحد» هي الطريقة الأفضل، لاسيما وأن المدرسين الذين يفتقرون إلى الخبرة الكافية في استخدام التكنولوجيا يفضلون عادة الخصوصية والسيطرة التي يتميز بهما مفهوم «الجوال المتوحد».

وحين ينتقل القسم إلى مرحلة التعليم النظامي باستخدام التكنولوجيات الجديدة، وبعد أن يكتسب المدرسون المزيد من الخبرة، ويكتسب الطلبة مزيداً من الخبرة في استخدام التكنولوجيا ليتعلموا، تزداد أهمية الانتقال إلى نموذج إدارة المشاريع، وأهمية إنجاز التعلم والمواد عالية الجودة، كما تزداد معها أهمية الحرص على احترام المواعيد النهائية وأهداف الميزانية.

المركزية واللامركزية

يقتضي نموذج إدارة المشروع وجود فريق عمل يتضمن في عضويته ليس فقط خبراء في موضوعات المادة الدراسية، وإنما أيضاً اختصاصيين في التكنولوجيا ومصممي الخطة التعليمية. ولكن أين ينبغي تواجد هؤلاء الموظفين؟ وكيف تدفع أجورهم؟.

وسواء تواجد فريق موظفي الدعم مركزياً (لخدمة الجامعة كلها) أم في القسم (لخدمة مختلف الاختصاصات) أو داخل معهد معين أو اختصاص معين، فهذا يعتمد على عدد من العوامل، أهمها حجم المؤسسة. ولكن إذا كبر حجم المؤسسة، فمن الأفضل اعتماد اللامركزية في تواجد هذا الفريق، حتى لو كانت هذه اللامركزية تشمل الأنشطة الاختصاصية.

ومن جهة أخرى، من المرجح ألا يتواجد سوى عدد ضئيل من مصممي السطوح البينية للربط في الكمبيوترات ممن لديهم خبرة جيدة في تصميم السطوح البينية ذات جودة عالية للأغراض التعليمية، حتى في المدن الشهيرة بالصناعة الإلكترونية المتقدمة. ومثل هؤلاء المصممين ينبغي الاستعانة بهم على أساس عقود تبرم معهم كلما دعت الحاجة إلى مشروعات جيدة التمويل وذات أولوية عليا.

غير أن مصممي الرسوم الغرافيك أكثر توافراً من مصممي السطوح البينية، ورغم ذلك فمن العسير أن يجد المرء ضالّة لدى هؤلاء المصممين من ذوي الخبرة الجيدة في استخدام التكنولوجيا لأغراض تعليمية، لذلك يمكن توظيف هؤلاء الأفراد على أساس الوظيفة الدائمة، ومركزياً لدى الأقسام بحيث يعملون لدى أقسام مختلفة وأساتذة متعددين ليضعوا تصوراً عاماً لمشاريعهم وليصمموا فقرات خاصة لمواد دراسية عبر الانترنت يمكن استخدامها نموذجاً لتصميم أكثر تفصيلاً للمادة الدراسية. ومع تنامي التعليم المعتمد على التكنولوجيا سيجد الأساتذة في الجامعات البحثية الكبرى ما يسوغ استخدامهم لمصممي المادة التعليمية أو استخدام مسؤول التطوير عند الأساتذة أو الاثنين معاً.

وأخيراً، ربما يشعر كل أستاذ (في الجامعات والكليات البحثية الكبرى على الأقل) بالحاجة لأن يكون لديه شخص واحد على الأقل يعمل في مجال الدعم الفني العام ويستطيع أن ينهض بالعمل الأساسي مثل تصميم الموقع على الانترنت، وفي الوقت نفسه يستطيع تقديم الدعم الفني للشبكات والمخابر التكنولوجية، وهلم جرا. لكن هذا الشخص يجب أن يتمتع أيضاً بالقدرة على الاتصال بالوحدات والأقسام الأخرى للحصول على عون اختصاصي.

على أن المدى الذي يستطيع أن يذهب القسم إليه في مجال حاجته لتوظيف اختصاصي دعم تكنولوجي يجب أن يتقرر في ضوء خطة القسم التعليمية، التي تضع الأهداف والأولويات الخاصة باستخدام التكنولوجيا. وهنا نجد أن إدارة المشروع هي التي تتيح استحداث فرق دعم مؤقتة يمكن إعادة تأسيسها في أوقات مختلفة على أساس يتميز بالمرونة. ومثل هذه الترتيبات يمكن أن تشمل على ترتيبات تنظيمية عديدة. لذا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يتعاونوا مع رؤساء أقسام أخرى بغية تحديد الموارد التي يمكن اقتسامها فيما بينهم، والتعاون أيضاً مع عمداء كلياتهم لتحديد متطلبات الدعم اللازم على مستوى الجامعة برمتها من حيث تطوير عمل الأساتذة وإنتاج المواد الدراسية وتقديمها.

وهنا ينبغي اتخاذ القرارات الصعبة فيما يتعلق بالموازنة بين التعليم وموظفي الدعم، وعموماً هناك ميل لإعطاء الأولوية لمسألة الوظائف الأكاديمية. وكنتيجة لهذه النزعة نسمع الكثير من الشكاوي من أساتذة الجامعات والكليات في طول القارة وعرضها حول النقص الحاصل في أعداد موظفي الدعم الفني.

وعلاوة على ذلك، يوجد نقص حاد في عدد موظفي الدعم التكنولوجي من ذوي النوعية الجيدة، حيث يكسب هؤلاء الأفراد عادة في القطاع الخاص أكثر مما يكسبون في الجامعات. لذلك، لا بد لمؤسسات التعليم العالي أن توفر لمثل هؤلاء الأشخاص، في سبيل توظيفهم والاحتفاظ بهم، مراكز نظامية وإطاراً إدارياً جيداً

يحدد لهم أولويات عملهم ويضمن لهم نصاب عمل معقول. ومع وجود فوائد على المدى القصير لفكرة الاستعانة بالطلبة الخريجين كمساعدين إلا أن هذا النوع من العمل لن يفيد هؤلاء في سوق العمل لاحقاً. ورغم الخبرة التي يكتسبونها في عملهم هذا إلا أنها لن تكون بحال من الأحوال بديلاً عن التدريب الصحيح والملائم.

إن الاستخدام الناجح للتكنولوجيا يقتضي بالضرورة إيجاد السبل للتزود بالعدد الكافي من موظفي الدعم التكنولوجي، وفي الأحوال التي تكون فيها الموارد محدودة، قد يعني هذا الأمر اللجوء إلى تخفيض في بعض مجالات التعليم لكي نضمن الجودة العليا في المجالات الأخرى.

تطوير الأساتذة والاستعانة بالخارج

لقد تعمدت إرجاء البحث في هذا الموضوع إلى نهاية الفصل. ليس غريباً أن نرى الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا على أنه قضية تتعلق بتطوير الأساتذة. وإني أرى أنه إذا كان علينا أن نستخدم التكنولوجيا وننجح في محاولتنا هذه، يتعين علينا إدخال تغييرات جذرية في طريقة عمل المدرسين، وقد يلزم القيام بأنشطة تطوير مهني إذا كنا نريد تغيير المواقف وإذا أردنا فهم منافع ومساوئ استخدام التكنولوجيا جيداً.

لكن هذا الموضوع يؤطر عادة بشكل مختلف، لاسيما وأن ثمة افتراضاً يقول إن الأساتذة يجب أن يتعلموا كيف يطورون المواد التكنولوجية بأنفسهم. أعتقد أن هذه هي الغلطة الكبرى ذلك أن هذا الافتراض يوحي بأن الأساتذة هم المشكلة ولكي يتخلصوا من هذه المشكلة ينبغي تدريبهم التدريب الكافي. وهو في الوقت نفسه يشجع اتباع منهجية «الجوال المتوحد» وينجم عنه قيام خبراء في موضوعات المادة الدراسية يتلقون رواتب عالية عن أعمال يمكن أن يقوم بها أشخاص آخرون بأجر أقل منهم. إني أرى المسألة بمنظار مختلف. أرى أعداداً متزايدة من الأساتذة المتلهفين لاستخدام التكنولوجيا إنما يشعرون بالإحباط واليأس جراء نقص الموارد وبخاصة نقص الدعم التكنولوجي والاختصاصي.

إنني أحبذ رؤية الأساتذة يعملون ضمن فرق عمل يحترم الواحد منهم المدخلات المهنية من اختصاصيين آخرين من مثل مصممي المواد التعليمية والرسوم، بينما هم يركزون على السياسة الأكاديمية والبحوث ومحتوى المادة العلمية وطرق التعليم الكلية. ورغم أن المعرفة العلمية لمختلف التكنولوجيات تعد فائدة كبرى للمدرس إلا أن الأساتذة بحاجة لإيصال أفكارهم واحتياجاتهم للاختصاصيين الآخرين في الفريق، وينبغي لهم أن يثقوا بخبرتهم في إبداع جماعي للمادة التعليمية التي لا تلبى توقعات الأساتذة فحسب بل وتتجاوزها أيضاً.

وعلى الرغم من أن التزود بالاختصاصيين المهرة في الميادين الأخرى يدعمون الأساتذة قد يبدو في ظاهره سياسة باهظة الكلفة، إلا أنه أرخص ثمناً من صرف اهتمام خبراء البحوث وموضوعات المادة ذوي المؤهلات العالية نحو أمور تتعلق بعمليات إصلاح فني.

الخلاصة

قد يستنتج القارئ حين يصل إلى هذه النقطة أن استخدام التكنولوجيا في التعليم أمر تكتفه الكثير من الصعوبات المصاحبة له، وأن ثمة الكثير من الشكوك تدور حوله وأن الكثير من التوتر يرافقه بكل تأكيد. ربما يكون هذا التقييم عادلاً إلى حدٍ ما. لكن المشكلة لن تمضي على هذا النحو.

إن الطلبة القادمين من المدارس الثانوية إلى جامعاتنا وكلياتنا في هذه الأيام هم الجيل الأول من أولئك الأفراد الذين نشأوا وترعرعوا من طفولتهم الأولى وهم يستخدمون الكمبيوتر في منازلهم أو مدارسهم. وهناك أيضاً أعداد متزايدة من الطلبة الذين يتعين عليهم دفع نفقات تحصيلهم العلمي في الجامعات والكليات. وسيصبح هؤلاء الطلبة أكثر نقداً وأكثر مطالبة. وهم يتوقعون رؤية التكنولوجيا تُستخدم بالشكل الصحيح في التعليم. وهناك أيضاً أرباب العمل الذين يبحثون عن طلبة قادرين على الجمع بين مهارات تكنولوجيا المعلومات والخبرة في موضوع

الاختصاص. لا أستطيع أن أتصور خريجاً جامعياً، حتى لو كان خريجاً في اختصاص الأدب الإنكليزي، يمكن اعتباره مثقفاً هذه الأيام إن لم يملك إلماماً ولو ضئيلاً في استخدام الانترنت بغية متابعة تحصيله الدراسي أو اهتمامه الأدبي، حتى لو كان ذلك لمجرد طلب الكتب عن طريق الانترنت. وأخيراً، هناك العديد من المنافسين، من القطاع الخاص والعام على السواء، الذين لديهم الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا لتسجيل الطلبة في دوراتهم الدراسية، رغماً عن أنوفنا.

تتمثل مهمة رئيس القسم في التأكد من إدراك جميع من في القسم هذه الحقائق الواقعية وأن يقترح الاستراتيجيات والدعم التي تساعد الأساتذة على تطوير السياسات والممارسات الملائمة بغية استخدام التكنولوجيا في التعليم. وهذا الأمر لا يمكن فصله عن المنهاج الدراسي والمنهج التعليمي للقسم وللإختصاصات العلمية بمجموعها. وهو أمر يقتضي أيضاً بعض القرارات الصعبة لإعادة رصد الموارد لتقديم الدعم اللازم إما مركزياً أو على مستوى القسم ذاته.

ثم، إن هناك أعداداً متزايدة من المدرسين الذين هم على استعداد لزيادة استخدامهم للتكنولوجيا، بل إن ثمة منافع تعليمية حقيقية يمكن اكتسابها من خلال الاستخدام الذكي للتكنولوجيا، فضلاً عن كون هذا الاستخدام منطلقاً قوياً لتطوير الأساتذة وتجديد نشاطهم.

المراجع:

Australian Graduate School of Management, Fujitsu Center. Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education, Canberra, Australia: Government of Australia Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, 1996.

- Bates, A. W. *Technology, Open Learning and Distance Education*. New York: Routledge, 1995.
- Bates, A. W. *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Bates, A. W. "Restructuring the University for Technological Change." In Huber, M. (ed.), *What Kind of University?* Menlo Park, Calif.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1999.
- Bates, A. W., and Escamilla, J. "Crossing Boundaries: Making Global Distance Education Work." *Journal of Distance Education*, 1997,12(1/2), 49-66.
- Fritz, R. *The Path of Least Resistance*. New York: Columbine, 1989.

للمزيد من الاطلاع:

- American Association for Higher Education. "Great Expectations: What Technology Really Means for Teaching and Learning." *Change*, 1995,27(2).
- Dolence, M. G., and Norris, D. M. *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century*. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.
- Kaufman, R., and Herman, J. "Strategic Planning, Schooling, and the Curriculum for Tomorrow." In S. Dijkstra and others, *Instructional Design: International Perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1997.

Oblinger, D., and Rush, S. The Future Compatible Campus. Bolton, Mass.: Anker, 1998.

Ross, D. "Project Management in the Development of Instructional Material for Distance Education: An Australian Overview." American Journal of Distance Education, 1991, 5(2), 24-30.

Rowley, D. J., Lujan, H. D. and Dolence, M. Strategic Choices for the Academy. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

قيادة التجديد في المنهاج الدراسي

بقلم آن س. فيرين

وكي موصل

منذ عهد قريب وقفت طالبة متقدمة في السن في مكتب تسجيل الطلبة في جامعة عامة طالبة العودة للدراسة المنتظمة بعد غياب نحو عشرين عاماً. أحس مسؤول التسجيل بشيء من الارتباك إزاء كيفية مطابقة ما درسته هذه الطالبة في هذه المؤسسة قبل كل تلك السنين مع البرامج الحالية، فأدخل المواد الدراسية التي تعلمتها في برنامج الكمبيوتر، فوجد أن أعداد المواد الدراسية وعناوينها قبل عشرين عاماً مطابقة للمنهاج الدراسي الحالي. وليس هذا فقط، بل وجد أيضاً أن مقتضيات الثقافة العامة ومادة الاختصاص الرئيسية مطابقة أيضاً. وخلاصة القول، لقد تبين له أنها تستطيع متابعة برنامجها الدراسي في علم النفس كما لو أنها لم تنقطع عن الدراسة كل تلك المدة. والشيء اللافت أيضاً أن رئيس القسم الذي شغل منصبه هذا حين سجلت في هذه المؤسسة في المرة الأولى هو نفسه رئيس القسم الحالي.

قد تكون هذه القصة استثنائية، أو حادثة فردية، لكن يحق للمرء أن يستنتج من هذا السيناريو أن المنهاج الدراسي ظل مستقراً على حاله، وأنه لا ينبغي على رؤساء الأقسام العناية بالتغيير. ولا بد من القول إنه حتى لو بقيت بنية المواد الدراسية

ومقتضيات القبول الرسمي لنتائج عمل الطالب ومقتضيات البرنامج دون تغيير كبير، إلا أن محتويات هذه المواد والطرائق التربوية في تطور دائم. ورؤساء الأقسام هم في مركز الوسط من هذه العملية شأؤوا أم أبوا، فهم الذين يستجيبون للضغوطات الداخلية والخارجية، وهم همزة الوصل بين القسم وباقي الأقسام في المؤسسة، وهم الذين يحددون إطار مناقشة الأساتذة للتغيير في كافة جوانب المنهاج الدراسي- الثقافة العامة، مادة الاختصاص الرئيسية والمواد الاختيارية في الدراسة. ولكي يقوم رئيس القسم بالدور القيادي، ويكون مصدر الإلهام والإرشاد في تجديد المناهج، يتعين عليه فهم كامل مقاصد وأغراض المنهاج الدراسي، وكيف يحدث التغيير، وما الذي يتسبب في مقاومة التغيير والطبيعة الهامة لدوره في عملية التغيير هذه.

التغيير والاستمرارية في المنهاج الدراسي

يمكن القول إن أسس المناهج الدراسية في الكليات تكمن إلى حد كبير في الاختصاصات العلمية. وقد ظهرت الاختصاصات الأكاديمية في التعليم العالي بأمريكا في القرن التاسع عشر حين أعيد التنظيم في الكليات والجامعات، بقيادة جامعة هارفارد وجونز هوبكنز وفرجينيا، وأحدثت الأقسام لكي تقدم الدعم اللائق لمنهاج دراسي أكثر تخصصاً (Graff, 1988; Brubacher and Rudy, 1997) وهكذا باتت الأقسام تمثل مصالحها أمام بقية أقسام المؤسسة. وفي كثير من الأحيان كانت تتصرف بأسلوب يرمي إلى صون مصالحها. وبعد ذلك، كان لابد لهذه الأقسام من السعي لتغطية ميدان تخصصها كله فجاءت بالأعداد الكافية من الاختصاصيين لتعليم كافة النواحي المتصلة بالاختصاص العلمي للقسم، وحيث أن لكل اختصاصي من هؤلاء دور محدد يضطلع به في مجمل ما يقدمه القسم، فقد كان أعضاء هيئة القسم أحراراً في إصدار أحكامهم الخاصة بمحتوى المواد التي يدرسونها، وقلما تتعرض هذه القرارات للمساءلة.

يقول جيرالد دغراف (1988) Gerald Graff إن ملكية أفراد هيئة التدريس لبعض أجزاء من المنهاج الدراسي قد ألحقت ضرراً بالطلبة لأنه لا توجد آلية منظمة لدمج التعلم، ولأن الجدل الذي يحدث يتم حله فيما بين أعضاء هيئة التدريس بدلاً من أن يصبح موضع تحقيق داخل الصف. وبموجب مبادئ الاختصاص والتغطية، وحين يحصل التغيير في الاختصاص العلمي عموماً، تستجيب الأقسام لهذا التغيير من خلال توظيف أساتذة ذوي اختصاصات جديدة، وفي الوقت نفسه تلغي بعض الحقوق والطرق الدراسية التي انقضى عهدها وباتت بالية بعد إحالة مدرسيها إلى التقاعد. وعلى هذا النحو، حصل التغيير في المنهاج الدراسي على مستوى القسم بمعدل مادة دراسية واحدة في المرة الواحدة وذلك استجابة لمصالح فردية للأساتذة.

إضافة إلى تلك العوامل التي تعد فريدة في نوعها وتنفرد بها الاختصاصات العلمية، هناك اعتبارات خارجية تثير أيضاً قضايا تتعلق بالمنهاج بهدف اختبار المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام. إن مراجعة متطلبات الثقافة العامة والتغيرات في اهتمامات أو مطالب الطلبة، وتطور القيم المؤسسية، والتغيير الحاصل في الإدارة، والتبدلات في فرص التوظيف أو التشريعات الجديدة أو معايير الترخيص والاعتماد، فهذه جميعاً اعتبارات تقتضي أن يعيد الأساتذة التفكير بافتراضاتهم الخاصة بخصوص المنهاج. وهذه الاعتبارات كلها هي التي كانت وراء قصة إصلاح مناهج التعليم العالي في أمريكا.

كان عقد السبعينيات من القرن العشرين فترة إصلاح جارٍ ومكثف كان سببه اضطرابات طلابية، وادعاءات بفقدان علاقة التواصل إضافة إلى ازدياد التنوع في الأساتذة الجدد القادمين إلى الكليات والجامعات فكانت النتائج شديدة التباين. كليات عديدة ألغت مقتضيات كانت معتمدة سابقاً ووطورت مواد دراسية جديدة ومواد رئيسة في بعض التخصصات أو فيما بين التخصصات للدراسات النسائية أو الإثنية، وأخذت تجرب نماذج مختلفة في التعليم، منها مثلاً التعلم عن طريق التجربة والخبرة والدراسة المستقلة. وما كان يعد سابقاً من اختصاص عمل القسم غداً

قضية على مستوى المؤسسة، أما الأساتذة فقد أيدوا التغيير أو عارضوه وذلك اعتماداً إلى قيمهم الفردية العميقة إزاء ماذا يعلّمون وكيف يعلّمونه.

هذا وقد شهد منتصف عقد الثمانينيات نوعاً مختلفاً من الضغط في سبيل الإصلاح، كان سببه تقارير نشرت على الصعيد القومي تعرب عن شديد الأسف بفقدان المناهج الدراسية التقليدية وتحدث عن انعدام الترابط وانعدام الفاعلية في درجة البكالوريا (انظر Bennett, 1984; Association of American Colleges, 1985; National Institute of Education, 1984) وأصبحت المناهج الدراسية في الكليات، التي كانت حتى هذه اللحظة قضية جامعية بحتة، موضوعاً يحظى باهتمام عام حين شن منتقدو التغيير الذي ابتدأ في عقد السبعينيات هجوماً عنيفاً جعلت كتبهم تلقى رواجاً كبيراً (Hirsch, 1987, d'Souza, 1991, Bloom, 1987) وكان رد الكليات على هذا الهجوم مناقشات على نطاق واسع حول دور الشروط والمتطلبات في التعليم الليبرالي، في حين عمدت كليات عديدة لإعادة الاعتبار إلى تلك الشروط والمتطلبات في الثقافة العامة، إنما بصيغ مختلفة. في غضون ذلك كان اهتمام الأساتذة بتجديد المناهج الدراسية واسع النطاق وحامساً. وفي الوقت الذي كانت فيه الجامعات تكافح لتبني آراء جديدة حول العرق والطبقة والجنس، وتعتمد تغييراً في المتطلبات بحيث تتضمن مواد دراسية حول الأخلاق والبيئة والمواقف الدولية، وتستحدث مواد رئيسة في اختصاصات تعد أكثر مهنية مثل الاتصالات، كان المدافعون عن الوضع الراهن من أمثال الرابطة الوطنية للعلماء يعبئون جهودهم لحماية ما كانوا يعتقدونه التراث الفكري لمجتمع ديمقراطي. في تلك الأثناء ذكرت ما نسبته 75 بالمائة من الكليات والجامعات كافة أنها قد بدأت حقاً عملها في تغيير المنهاج الدراسي (American Council on Education, 1988) وظهرت لغة جديدة ترسم خارطة المناقشات، من مثل المصطلحات التالية: الاستقامة السياسية والحروب الثقافية.

ومع أن سنوات عقد التسعينيات اتسمت بعملية تغيير هادئة، إلا أن نتائج هذه العملية قد دلت على بروز قوة جديدة للمصالح الاقتصادية والسياسية لها دور في صنع المنهاج الدراسي، وتبين أن الجامعات لم تعد تلك الأبراج العاجية المصانة ضد المصالح الخارجية، بل باتت مؤسسات ينتظر منها، بل وتستحث من أجل، التعاطي مع احتياجات المجتمع بصورة مباشرة. تتضمن التغييرات في المناهج إدخال التكنولوجيا وتطوير مواد رئيسة جديدة للاختصاص لتواكب احتياجات التوظيف والتنمية الاقتصادية وتجريب المنهج الدراسي السريع مثل برامج الثلاث سنوات، والجمع بين برامج البكالوريوس وبرامج الماجستير، والاستجابة للتفويضات الصادرة عن المجالس التشريعية في الولايات أو مجالس الحكام. وحين ترد على تساؤلات بخصوص الكلفة والقيمة تأتيها من جمهور عام شديد الانتقاد والمساءلة ينبغي للمؤسسات أن توضح التزامها المتجدد بجودة التعليم في المرحلة الجامعية الأولى وبإجراء مناقلة للموارد من الإدارة والبحوث والتعليم في الدراسات العليا، بهدف خدمة المزيد من طلبة المرحلة الجامعية الأولى وتطوير المزيد من استراتيجيات التعليم، والتفكير بأفضل طريقة لتقييم تعلم الطلبة. ومن المتوقع قيام رؤساء الأقسام بتفسير وإرشاد وتطبيق هذه التغييرات على مستوى الوحدة.

كل واحد من هذه الإصلاحات يوجد نوعاً من التوتر في تصورات متنافسة إزاء ما يجب أن يعرفه الطلبة، وبالتالي يثير تساؤلات حول ما يعنيه الحكم الذاتي في بيئة من المطالب المتنافسة. أما الأساتذة الغارقون في ثقافة التخصص الأكاديمي فيرون في التغيير نوعاً من الصراع في سبيل السيطرة على الجامعة، ويرون في المساءلة والمحاسبة نوعاً من الخطر الذي يهدد الحكم الذاتي. وهم بصورة خاصة يشككون في حق المجالس وأرباب العمل وأولياء الأمور والمشرعين في انتقاء المنهاج الدراسي وأغراضه وكذلك حقهم في طلب الوثائق الخاصة بالنتائج. ونتيجة لهذه الأمور كلها باتت الجامعات أقل استجابة مما هو متوقع لها.

أجريت مراجعة لكشوف علامات الطلبة عبر عشرين عاماً تبين منها استمرارية المنهاج الدراسي حيث بقيت توزيعاته عبر جميع الحقول الدراسية على حالها فيما عدا بعض الإضافات البسيطة لمواد دراسية تحظى باهتمام دولي وإضافة ميادين دراسة جديدة من مثل علوم الكمبيوتر والدراسات الإعلانية (Adelman, 1995). ومع أن الأساتذة كانوا وما يزالون يطورون محتوى وأصول تدريس مناهج المرحلة الجامعية الأولى لعدة عقود من الزمن، إلا أن المنهاج الدراسي لهذه المرحلة بقي على الحال التي كان عليها قبل ربع قرن إذا قيس بعدد المسجلين في المواد. وهذا الوضع مطابق لأقسام أخرى في مختلف الجامعات. الطلبة يأخذون تقريباً ثلث أعمال مادة الاختصاص بالثقافة العامة والثلث الآخر في المادة الرئيسة للاختصاص بحيث يضمنون عمق وعرض دراستهم. أما برامج الثقافة العامة فلا زالت تتركز حول المهارات الأساسية ومتطلبات التوزيع عبر مختلف الفنون والدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية. أما المواد الدراسية الرئيسة فلا تزال تتألف من بعض المواد التمهيدية التي تعطي فكرة عامة عن الاختصاص، تتبعها مواد دراسية تخصصية يتزايد تخصصها مع صعودها نحو القمة حتى تتوج بخبرة في الذروة.

غير أن الشيء الذي لم تلحظه تلك التقارير وتحليلات التوجهات هو دينامية حركة المنهاج الدراسي على صعيد الجامعة الواحدة. لذلك ينبغي أن يفهم رؤساء الأقسام برامجهم ضمن الإطار المؤسسي والقومي وبالتالي ينتبهون إلى السؤال الأزلي، ما الذي يجب أن يعرفه الطلبة؟ إضافة لذلك، ينبغي أن يوجد رئيس القسم البيئة التي تحض على تجارب الأساتذة والتقرير الذاتي والإقلال ما أمكن من ردود الفعل المعادية لمصالح أصحاب المصلحة الآخرين.

ولكي يبدأ هذه العملية، قد يعتمد رئيس القسم إلى إشراك زملائه في بعض المسائل الهامة جداً وذلك بهدف وضع الأمور في بؤرة الاهتمام ويفتح النقاش حول مختلف وجهات النظر التي يطرحها الأساتذة، مثل:

- ما هي أهداف ومقاصد المنهاج الدراسي للقسم؟.
- على أي نحو يدعم المنهاج الدراسي في القسم رسالة المؤسسة ويحقق النتائج المتوقعة عند الطلبة؟.
- هل يستجيب المنهاج الدراسي لحاجات المجتمع المتغيرة؟.
- هل يتبين من التغييرات الخاصة في أنماط ما يأخذ الطلاب من مواد دراسية تغير في اهتماماتهم الفكرية والمهنية؟.

عملية التغيير في المنهاج الدراسي

يمثل المنهاج الدراسي وجهة نظر جماعية مشتركة حول ما يجب أن يدرسه الطلاب في مؤسسة معينة إضافة إلى الطريقة التي بها ينبغي وضع خطة المواد الدراسية كل على حدة. ومع أن مجالس الأمناء والإداريين هم في موقع المسؤول النهائي عن جودة التعليم في الجامعة، إلا أنهم بعيدون كل البعد عن عملية تطوير البرامج الأكاديمية، ذلك أن عمليات أنماط الحكم الداخلية في الجامعة تمنح سلطة تكاد لا يطاقها نقد إلى الأساتذة والأقسام والكليات من خلال لجان مختلفة تضع المناهج.

ومع أن عملية الموافقة مرسومة بطريقة تضمن موافقة الزملاء على أن تكون كل مادة دراسية وكل تغيير في البرامج يلبين معايير الجودة المعتمدة في الجامعة، إلا أنه يندر أن نجد على أرض الواقع اعتراضات على مواد دراسية بحد ذاتها أو على تغييرات في المواد الدراسية الرئيسية بعد أن يفادر الاقتراح القسم الجامعي. فالطريقة التقليدية التي تعتمد على اتفاق ضمني بأن الخبراء في القسم هم الأكثر معرفة لا تشجع إطلاقاً على إلقاء نظرة شاملة على المنهاج. وقد لا نجد أحداً من الشعراء يجرؤ على الاعتراض على إضافة لغة جديدة إلى المادة الدراسية الرئيسية في علوم الكمبيوتر. ويندر أن نجد رئيس قسم قد يقترح إجراء موازنة بين هذا المنظور المجزأ إلى فئات مستقلة مع اعتبارات الاهتمامات داخل المؤسسة.

تقوم كل من لجان المناهج في القسم والكلية في بعض الأحيان بوظيفة المراقب للموارد والمدافع عن الواقع الراهن ويمكن للجنة أن تُضعف أي حماس يدعو للتغيير من خلال إفراطها في المطالبة بالأوراق والمستندات ومن خلال إخضاع أي اقتراح للتغيير لدراسة قد تستغرق شهوراً. لذلك نجد رئيس القسم الذكي سياسياً يسعى للحصول على تأييد ودعم لاقتراحه قبل وقت طويل من رفع الاقتراح إلى اللجنة.

وحين تقرر جامعة ما القيام بإصلاحات مهمة في مختلف الأقسام تنشأ المعارك حول المصالح والمقاومة والمواقف العدائية لتغرق العملية العقلانية للموافقة على المنهج في مستنقع، وحتى أولئك الأساتذة الذين التزموا بعملية تحسين التعليم يمتنعون عن دعم الابتكار إن كانوا في شك من أثر ذلك على تسجيل الطلاب في أقسامهم أو أثره على أوضاعهم بالنسبة للقسم. وقد لاحظ المراقبون لعملية الإصلاح أن القسم الأكبر من سوء التفاهم والجدال ينشأ عن الطبائع المختلفة للاختصاصات العلمية والقيم التعليمية. وهي مسألة غالباً ما تكون ظاهرة للعيان داخل الأقسام التي لا يساورها القلق حيال بنية الاختصاص العلمي وتقاليده إلا حين يدرس موضوع التغيير (انظر Stark and Lattuca. 1997).

قد ينجم عن هذه العملية اللامركزية لتغيير المناهج انعدام الترابط المنطقي وكثرة مفرطة في الفهرسة. ولكن بما أن مسؤولية المناهج متروكة للأقسام التي بدورها تحولها إلى الأفراد من أعضاء الهيئة يصبح من السهل إضافة مواد دراسية جديدة وإجراء مراجعة لمقترحات تتعلق بالازدواجية، أو التكرار أو التجزئة. لذلك ليس مستغرباً أن نجد مادة دراسية لطرائق البحوث في كل برنامج دراسي في العلوم الاجتماعية مشابهاً إلى حد بعيد لمادة الإحصاء التي يقدمها قسم جامعي تقليدي. وحيث أن الاختصاصات العلمية تتغير وبما أن مجالات تخصصية جديدة تظهر للوجود، وعند مجيء أساتذة جدد إلى الأقسام فإن لجان المناهج توافق على مواد دراسية تكون مطابقة لتلك المصالح الخالصة. والملاحظ أن مواد دراسية جديدة تضاف سنة بعد أخرى إلى الجدول العام أكثر مما يحذف منه. حتى في المؤسسات التي تقتضي أنظمتها حذف مادة دراسية لم

تدرّس لفترة معينة من الزمن نجد بعض الأقسام تعارض إلغاء مثل هذه المادة الدراسية بحجة أنها ربما تظهر حاجة لتدريسها في المستقبل. وعلى هذا النحو نجد المنهاج الدراسي الناجم عن هذه المواقف يتسم بكونه «السيرة الذاتية المشتركة لهيئة التدريس» (انظر Knefelkamp, 1990, p. 10)، أو يتسم بصورة أكثر سلبية بكونه «مجموعة أشياء بالية» (انظر Levine and Green, 1985, p. 128) من هنا على رئيس القسم الذي يريد إيجاد موارد للابتكار العمل على التمويل الذاتي للبرنامج الجديد من خلال إعادة رصد الأموال داخلياً عبر تنظيم وتبسيط ما يقدمه القسم من مواد دراسية حالياً.

وتتمثل المعضلة الأخرى التي تواجه رؤساء الأقسام من خلال عملية التغيير الحالية في صعوبة إدارة المصالح المتنافسة. قد يأتي الأمر بالتغيير من مصادر عديدة. الطلبة باعتبارهم المستهلك قد يطلبون مواد دراسية تحت عناوين معينة، سواء كانت هذه الموضوعات لها دور في برنامج دراسي محدد أم لا، ودونما اعتبار للموارد أو الخبرة لدى الأساتذة. وقد تطلب أقسام أخرى في الجامعة إجراء تغييرات في المواد الدراسية لتتمكن من تلبية احتياجات طلبتها على نحو أفضل. والتغييرات في متطلبات الأقسام الأخرى قد يكون لها أثر ينتقل إلى بقية الأقسام. وعلى سبيل المثال، لاحظ عدد من الأقسام التي تدرّس مادة الاقتصاد انخفاض أعداد الطلبة المنتسبين إليها حين أعلن الأساتذة أن مادة «الاقتصاد الكبرى» (علم الاقتصاد الشامل) «صعبة جداً على الطلبة فألغتها من لائحة المواد الواجب دراستها في مادة الاختصاص الرئيسية ودون استشارة قسم الاقتصاد». قد تقتضي حركة الإصلاح عبر الجامعات تغيير نمط المواد الدراسية التي تقدمها الأقسام، وهذا ما يقتضي بالتالي إعادة رصد الموارد التي كانت مخصصة سابقاً للمواد الدراسية الخاصة بالاختصاصيين بحيث ترصد لمواد دراسية جديدة من غير المواد الرئيسية للاختصاص. والهيئات التشريعية والجهات المعنية بترخيص المواد الدراسية وغيرها

من مجالس المؤسسات الخاصة بالمراجعة قد تأمر بالتغيير ومثاله التأكيد على إعادة تدريس مادة تاريخ الولايات المتحدة، في حين قد يقتضي واقع سوق العمل مرونة في المناهج بحيث تتضمن تطوير المعارف والمهارات في مجالات جديدة.

تتعرض الاختصاصات العلمية لضغوط كهذه بأساليب مختلفة. فمن جهة قد يواجه برنامج نظام معلومات طلباً متواصلاً لتضمين تكنولوجيا برمجيات جديدة في مواد الاختصاص الرئيسة وتقديم مواد دراسية تمهيدية للجامعة عموماً وإعادة التنظيم بحيث يواكب المعايير الصناعية المتسارعة وبحيث يؤمن لأرباب العمل استخدام خريجين يتمتعون بأحدث المهارات. ومن جهة أخرى، قد يشهد قسم الفلسفة توترات داخلية حيث يتعرض الأساتذة لضغط شديد بهدف إدخال أفكار جديدة من أنصار حقوق المرأة ومن فلسفات غير غربية في المناهج التقليدية، أو بهدف إعادة التفكير بمواد الأخلاق في ضوء تغير القيم المجتمعية. لذلك يتعين على رئيس القسم، بغية قيادة قسمه بفاعلية وسط هذه البيئة الجديدة، التوسط بين جميع هذه الدوائر الانتخابية وحتميات المنافسة، ولكي يقوم بهذه الوساطة ينبغي له تفهم جميع القضايا والمحافظة على تواصل منفتح وحل المشكلات بأسلوب تعاوني.

لكن الممارسات المحاسبية قد تعوق هذا التعاون. فالمواد الدراسية ذات التداخل في الاختصاصات يمكن أن تتعثر أو تنهار أمام قضايا تتعلق بالمصالح مثل أي قسم ينال شرف تسجيل الطلبة أو أي قسم عليه تقديم الأساتذة لتدريس المادة. لكن رئيس القسم الذي لديه اتصالات جيدة داخل المؤسسة وفهم جيد لإطار التعاون الأكاديمي يستطيع قيادة أعضاء قسمه وغيرهم لجهة إحراز نتائج إيجابية ومبتكرة.

ويتمثل المظهر الأخير في عملية تغيير المناهج في كون الهيكليات التقليدية - الكليات والأقسام والاختصاصات العلمية والمواد الرئيسة - لاتزال تنظم المنهج الدراسي رغم أن ثمة توافقاً في الرأي بأن هذه الهيكليات شديدة الصرامة، وأن المعرفة تبنى بالتركيب العقلي، وأنها ليست عضوية، وتكاد لا توجد مشكلات تعالج

من منظور واحد. وقد تعمل هذه الهيكليات ضد التعاون وضد تطوير برامج ومواد دراسية ذات تداخل في الاختصاصات أو ذات اختصاصات متعددة. في هذا الإطار أبدى مراقب ملاحظة ساخرة حين قال: لو قدر لك أن تنظر إلى الجامعات من الجو فسوف ترى مركزاً ثابتاً في الوسط بناؤه من حجر صلد تحيط به منازل صغيرة عديدة من الجوانب هي المناهج الدراسية (انظر Minnich, 1995) في داخل هذه المباني الصلدة تستكين أقسام التاريخ واللغة الإنكليزية والبيولوجيا وبالقرب منها المكاتب الإدارية، بينما وضعت في منازل متداعية تمتلكها الجامعة على أطراف الحرم الجامعي البرامج الجديدة ذات الاختصاصات المتداخلة في الدراسات الإثنية أو الدراسات المتعلقة بالمرأة أو الدراسات البيئية -حيث تقطن منعزلة وضعيفة. يقتضي التحول الحقيقي في المناهج التخلي عن المكان والحيز القديمين وإيجاد شيء جديد في جميع نواحيه.

أمام هذا التاريخ والممارسة المتدرجة غير المتناسقة لتطوير المناهج الدراسية، ينبغي على رئيس القسم العمل على تشجيع التغيير في المناهج بحيث تعكس التوجهات الجديدة في الاختصاصات العلمية وتدعم دمج المعارف الجديدة وتبني جسوراً بين الاختصاصات وتربط المناهج بأصول التدريس الصحيحة. ومن خلال المناقشات المستمرة يستطيع رؤساء الأقسام تبني إدخال المعارف الجديدة في مناخ الإدراك التام بأن التغيير لا يقود إلى حروب ثقافية أو تخصصاً متزايداً أو تجزئة للمناهج، بل إلى منظور جديد كل الجدة. كما أن إشراك الطلبة في عملية تطوير المناهج يمكن الأساتذة من اختبار تصوراتهم للتعليم الجيد مقابل اهتمامات الطلبة. إن التركيز على أسئلة الطلبة وعلى تعلمهم في سبيل صياغة التجربة والخبرة داخل غرفة الصف يساعد الأساتذة على الانتقال من أسلوب إعطاء المعلومات إلى منهجية المشاركة والتفاعل.

يستطيع رؤساء الأقسام إيجاد هذا الجو من أجل التغيير في المناهج من خلال الاضطلاع بدور من يسهل العمل بدلاً من القيام بمجرد دور إداري (Lucas, 1994) ينبغي لهم أن يكونوا على استعداد لأن يمنحوا وقتاً للتفرغ أو مساعدة من الخريجين في مشاريع المناهج الدراسية. ينبغي لهم أن يشجعوا التعاون من خلال اجتماعات تركز على الاستماع النشط وليس مجرد الجدل. يقتضي تغيير نظرة القسم من القائد الانفتاح على وجهات النظر الأخرى كلها بغية إشراك جميع الأساتذة في عملية تغيير الثقافة. وهناك أسئلة تفيده في توجيه مناقشة هذه الأمور:

- ماذا يعني إعداد الطلبة للمستقبل وللتعلم مدى الحياة؟.
- كيف يمكن للقسم أن يقوم بمراجعة مسبقة للمناهج؟.
- كيف تمكن موازنة مصالح الأساتذة مع مصالح أصحاب المصلحة الآخرين؟.

دعم دور الثقافة العامة

يعد المنهج الدراسي للفنون العقلية، المتضمن مواد اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ والرياضيات، أساساً لدرجة المرحلة الجامعية الأولى. وقد تعددت أوصاف هذا المنهج، منها وصفه بأنه ثقافة عامة أو «الفنون العقلية الهادفة نحو تنمية العقل لا نحو الحاجات المهنية»، أو المنهج الأساسي. وعلى الرغم من وجود أسئلة دائمة حول طبيعة مناهج الثقافة العامة، إلا أن غالبية البرامج لا تزال تبنى على هيئة متطلبات توزيعية تستمد مادتها من اختصاصات مختلفة بحيث يكون الهدف منها تغطية المهارات الأساسية والمعرفة الجوهرية وطرق وأساليب مختلفة للاستفسار، ولحساب الجزء المهم من إجمالي الساعات الدراسية للطلاب في القسم فإن هذه المواد الدراسية غالباً ما تشكل تدعياً لمواد دراسية صغيرة من المستوى الأعلى أو من برامج المرحلة الجامعية العليا. تقدم جميع الأقسام في كليات الآداب والعلوم أجزاء هامة من عمل هذه المادة الدراسية ويتعين عليها أن تجد الموارد الكفيلة لتغطية التوظيف إلى جانب تلك المواد التي تلبي المتطلبات الأساسية. لذلك يتعين أن يهتم رئيس القسم اهتماماً كبيراً

بأغراض الثقافة العامة بغية قيادة قسمه نحو دراسة متأنية وتقدير لدور هذه الثقافة في البرنامج. وهذا يعني التصدي للأسئلة الصعبة المتعلقة بحجم الصف ومقدار المواد الدراسية والمكافآت الخاصة بتعليم المواد غير الاختصاصية.

ومع أن البرامج التخصصية قد تتضمن مادة أو اثنتين من المتطلبات التوزيعية للثقافة العامة إلا أن اهتماماتها قلما تدور حول الموارد والتوظيف بقدر اهتمامها بفاعلية البرامج في تلبية الإرشادات الخارجية للترخيص والاعتماد. وقد حدثت في السنوات الأخيرة تغييرات في المواصفات أكدت بصوة متزايدة على أهمية دراسات الفنون العقلية وخفضت من إجمالي الوحدات الدراسية في البرنامج المهني المطلوب للدرجة الجامعية، كما حدث في برامج نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر «المجلس الوطني لاعتماد وترخيص إعداد المعلمين NCATE والرابطة الدولية لعلوم الإدارة والجمعية الأمريكية لمعاهد الأعمال AACSB والمجلس الخاص بالترخيص والاعتماد لتعليم الصحافة والاتصال الجماهير CEJ MC. وكانت نتيجة ذلك تصدير الطلبة من بعض البرامج من مثل التربية والأعمال والاتصالات نحو برامج مواد الفنون العقلية. وهكذا يواجه رؤساء الأقسام التي تتلقى هؤلاء الطلبة تحدياً على قدر كبير من الأهمية إن لم يتبع ذلك الموارد اللازمة لهذه المطالب الجديدة، ولذا فهم بحاجة إلى مهارات جيدة في تخصيص الموارد إضافة إلى مهارة تقدير الطريقة التي بها تقدم هذه المواد دعماً لمواد الاختصاص الأخرى.

لذلك تبقى الجهود ذات النية الحسنة لإعادة التفكير بالثقافة العامة غير مثمرة إن لم تهتم بالحاجات ذات الصلة بالموارد. وكثيراً ما كانت تشهد قوة المهام الخاصة بالمنهاج وبعد ساعات طويلة من المناقشات والتخطيط وبما يمليه عليها ضميرها اقتراحاتها المبتكرة للإصلاح تنتهي إلى نهاية أليمة حين تحسب الكلفة. بمقدور الأساتذة أن الحساب سريعاً أن إدخال مادة دراسية لتعليم الكمبيوتر لنحو ألف طالب جديد في السنة الأولى يوّلد الحاجة لإيجاد ثلاث أو أربع وظائف جديدة للمدرسين. وفي الوقت نفسه بمقدورهم المعارضة بقوة مطالبات القسم التي تدعو

إلى توسيع المتطلبات أو إدخال متطلبات جديدة إن رأوا أن هذه المطالب مدفوعة بمصالح تتعلق بزيادة أعداد الطلبة المسجلين في القسم أو بالحفاظ على حدود التثبيت أو الميزانية أكثر مما هي مدفوعة بالحرص على السلامة الفكرية لبرنامج الثقافة العامة. وفي كلتا الحالتين سيكون رؤساء الأقسام موضع محاسبة أعضاء القسم عن توضيح موقعهم وعن الموازنة بين المصلحة الذاتية ومصلحة المؤسسة.

يعتمد ضمان السلامة المستمرة لأي برنامج للثقافة العامة على رئيس القسم الذي يتعين عليه تحمل مسؤولية مراقبة علاقة المواد التي يدرّسها القسم بالبرنامج العام. فإذا أوضحت المؤسسة أهداف مواد الثقافة العامة بكل دقة ووافقت عليها يكون دور رئيس القسم أكثر سهولة ويسراً ذلك أن ثمة إرشادات معينة موضوعة أمامه. ومع أن هذه الإرشادات قد تكون تجريدية إلا أنها تشكل أساساً للمناقشة داخل القسم وتتيح للرئيس رافعة في تعامله مع أعضاء هيئة التدريس الذين لا تتطابق فروعهم الإفرادية مع الأولويات. يقوم العديد من رؤساء الأقسام بمراجعة المناهج الدراسية الفردية لمواد الثقافة العامة المتعددة وفي كثير من المرات يكون كل ما هو مطلوب التذكير بالأهداف المرسومة للمادة الدراسية، ذلك أن «الانحراف» عن المنهج قد يكون مسألة عدم انتباه من الأساتذة دون أن يكون عن تخطيط مقصود.

تستخدم بعض المؤسسات الامتحانات المشتركة أو إجراءات التقييم للطلبة في المواد الدراسية المتعددة الأجزاء مثل الكتابة أو الرياضيات ويتم تصحيح الأوراق من قبل أساتذة غير أولئك الذين يدرسون الطلبة وذلك بغية التأكد من المحتوى والتغطية إضافة إلى معرفة مقدار ما أنجزه الطلبة. وهناك أيضاً استراتيجيات تتضمن حقائب معلومات يتم تقييمها من قبل أساتذة القسم وأنماطاً لتصحيح الأوراق بالتدقيق الآني. ولكي يسهل رئيس القسم أعمال التقييم ومراقبة الجودة يتعين عليه أن يكون قادراً على توضيح أهمية برنامج الثقافة العامة بغية الحيلولة دون حصول أسبقية للحكم الذاتي الفردي فوق الأهداف المؤسسية. ولا بد أن تكون المناقشات على مستوى القسم رديفاً للمناقشات التي تجري على نطاق المؤسسة

بأسرها حول برنامج الثقافة العامة. كما يتعين على رؤساء الأقسام إشراك زملاءهم في القسم في مناقشات حول الجودة والترابط المنطقي بهدف إلى دعم الأغراض التي تفوق في أهميتها وجهة نظر القسم حيالها. وقد تفيد الأسئلة التالية في تحفيز هذه المناقشات:

- ما نوع المواد الدراسية الملائمة للثقافة العامة؟
- ما الذي يجعل المادة الدراسية مادة في الثقافة العامة؟
- كيف ينبغي تأمين الوظائف ومراقبة الفروع المتعددة بغية تحقيق التوافق والانسجام مع أهداف البرنامج والمنهاج المتفق عليه دون التعدي على الحكم الذاتي للأساتذة؟

رسم خطة مادة حقل الاختصاص

بنية المنهاج الدراسي لمادة الاختصاص العلمي هي تقليدياً مسؤولية القسم ولا تخضع إلا للنزير اليسير من إرشادات المؤسسة والسياسات الأكاديمية التي تنحصر بعدد الوحدات الدراسية المطلوبة من الطالب ونظام الشروط المسبقة وتعريف مستويات تدرّج المادة من المستوى التمهيدي حتى المتقدم. لكن هذه التقاليد تفعل في كثير من الأحيان ما هو أكثر من إنشاء المنهج الدراسي لأسباب تعود إلى سهولة الإدارة والتأكد من وجود برنامج مترابط للدراسة. وهي تتخذ أيضاً معنى رمزياً كما تنقل إلى الآخرين هيكلية المعرفة في ميدان معين.

من المعروف أن بعض الاختصاصات متتابعة منطقياً وتقتضي إتقان المادة الأبسط قبل الانتقال إلى المعرفة الأكثر تعقيداً. فهذه المواد الاختصاصية، لاسيما العلوم والرياضيات، تشترك فيما بينها بأفكار عامة حول محتوى المادة الدراسية في حين قد تختلف أجزاؤها التي يدرّسها أساتذة مختلفون في أمور هامشية. مثال ذلك، من الممكن أن تتشابه مادة حساب التفاضل والتكامل أو مادة الكيمياء العضوية في جميع

المؤسسات، وأن تعتمد على كتاب دراسي واحد وشامل، رغم أن سرعة التقدم في تدريسها ومدى تغطيتها قد تختلف بين مؤسسة وأخرى اعتماداً على المؤسسة ذاتها وعلى نوعية الطلبة وخبرتهم السابقة. لذلك قد لا يقوم رؤساء الأقسام في هذه الاختصاصات إلا بدور ضئيل للغاية في المراقبة إذا كان ثمة تغيير طفيف في محتوى التسلسل المنطقي للمادة الرئيسة للاختصاص، ومع ذلك من الممكن أيضاً أن قيامهم بدور قيادي للتجديد وإعادة التفكير. ومن الناحية النظرية، تتم عادة وعلى فترات دورية إعادة تشكيل المنهاج واختيار كتب جديدة تعكس التغيرات الحاصلة في ذاك الاختصاص. ولعل رئيس القسم يركز جهوده على طرق التدريس لمواد العلوم والرياضيات المطلوبة، وبذلك يعمل على إعادة صياغة المنهاج. وأمام نسبة إخفاق عالية في مواد تمهيدية معينة، قد يدرس رئيس القسم احتمال الاستثمار في زيادة معدلات النجاح وذلك لضمان وجود طلبة يتابعون بالتالي دراستهم في ذلك الحقل الرئيس للاختصاص.

ولكن قد تختلف المداخلات المحتملة التي تؤدي إلى ازدياد معدلات النجاح بين اختصاص وآخر. ففي الرياضيات، مثلاً، قد يكون من شأن إحداث معمل تعليمي يقوم بالعمل فيه مساعدون من الخريجين أن يدعم تعلم الطلبة في المواد الأساسية. وقد افتتحت جامعات عديدة مراكز للكتابة تهدف إلى تقديم العون للطلبة في مواد الإنشاء والتعبير ولتلبية احتياجات طلبة آخرين في موضوعات الكتابة. بما في ذلك الطلبة الخريجون وطلبة ESL كما أن التعليم الإضافي التكميلي الذي يقوم به طلبة خريجون أو من المرحلة الجامعية الأولى غالباً ما يثمر في صفوف كبيرة اتسمت بمعدلات عالية في الإخفاق والاستنزاف. وسوف تبرز استراتيجيات ملائمة من الاختصاصات والمؤسسات تعتمد كثيراً على الموارد المتاحة إلا أن عدداً لا بأس به من رؤساء الأقسام سيجدون الجهود المبذولة في هذا السياق جديرة بالزمن المبذول في التخطيط ورصد الموارد اللازمة.

وعلى النقيض من ذلك، قد تكون المواد الدراسية من غير ذات التسلسل المنطقي مثقلة بالكثير من اختلافات الرأي حول الأهمية النسبية لمختلف الموضوعات في المنهاج، وبخاصة في تلك الاختصاصات التي كانت فيها الصراعات الثقافية على أشدها. وهنا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يتحكم بالنزاعات حول المناهج ويديروا هذه الخلافات بطريقة تحول دون نشوء فئات وفرق. وفي هذا الإطار نجد الدعوات التي تنادي بإدخال مواد اختيارية حول المرأة والأمريكيين الأفارقة والعالم الثالث وغيرها من المجالات «الجديدة» قد أدخلت تغييرات في مناهج اللغة الإنكليزية والتاريخ، على سبيل المثال. كما أن تضمين مناهج اللغة الإنكليزية كتباً غير روائية والكتابة الإبداعية ودراسة الأفلام، وتضمين مناهج التاريخ كتباً تتعلق بالإحصاء وقواعد المعلومات الكمبيوترية، نظرية الانثروبولوجيا، قد جعلت الأساتذة يعتقدون بأن المحتوى الهام، مثل شكسبير والحروب الأهلية، قد همشت كثيراً لصالح موضوعات عصرية جديدة. وقد يعترض الأساتذة في أقسام أخرى على أستاذ اللغة الإنكليزية الذي يطبق نظرية التحليل النفسي في مادته أو المؤرخ الذي يستخدم طرائق علم الاجتماع في التحليل. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام على معرفة تامة بالتغييرات التي تطرأ على مواد الاختصاص وبالمناهج الجديدة بغية التوسط في هذه النزاعات ويقودوا المناقشات حول بنية مادة الاختصاص ومعانيها.

بمقدور رؤساء الأقسام استخدام استراتيجيات متنوعة بغية التأكيد على أهمية المراجعة الصحيحة والملائمة للمنهاج وبالتالي إلغاء الفكرة القائلة بإمكانية تقديم مواد دراسية جديدة وبحسب مزاج الأساتذة. يستطيعون، مثلاً، تقديم التمويل الكافي لسفر الأساتذة بغية حضور مؤتمرات حول المناهج والتعليم حيث يتعرفون على التوجهات القومية المعاصرة في حقول اختصاصهم ثم يعودون بأفكار جديدة ينقلونها إلى زملائهم. يستطيعون تقديم موارد متواضعة لتطوير المواد الدراسية إلى أساتذة لديهم أفكار واعدة. وقد تستفيد بعض الأقسام من القناة المؤسسية في سبيل تجريب اختبار مادة دراسية قبل إضافتها إلى المنهاج الدائم. كما يمكن أيضاً

استخدام مواد دراسية ذات موضوعات خاصة لتقديم مواد ضيقة التخصص احتفالاً بكتاب صدر حديثاً لأحد الأساتذة، أو استجابة لطلب من الطلاب لمادة محددة أو لتدريس مواد آنية لن تتكرر. وفي بعض الأقسام توجد مواد ذات "عناوين خاصة مميزة" تتضمن موضوعات متغيرة أو متناوية (مثل موضوعات خاصة بالتاريخ الأمريكي أو تحليل لمجال ثقافي معين). إن هذه المواد الدائمة في المناهج لها دور محدد في المنهاج ومع ذلك فهي تتسم بالمرونة الكافية بحيث يمكن تغيير المحتوى والمادة طبقاً لتوفر أو اهتمام الأساتذة.

عندما تتوصل الأقسام إلى اتفاق حول دور مواد دراسية معينة ضمن مادة الاختصاص الرئيس تصبح مسؤولية رئيس القسم عندئذٍ التأكد من أن هذه المواد تحقق أهدافها. فمثلاً، قد تكشف مراجعة منهاج المادة أن عضو الهيئة لا يغطي المادة المتفق عليها أثناء دراسة استطلاعية للمادة الدراسية. وإن لم تؤد المناقشات مع هذا العضو إلى نتيجة، يستطيع رئيس القسم أن يثير موضوع مثل هذه المواد أثناء اجتماع للقسم طارحاً جميع المواضيع للنقاش بما في ذلك مسألة ما إذا كان القسم يريد متابعة تدريس هذه المواد أصلاً. عندئذٍ سوف يجد عضو الهيئة الحكيم أنه ملتزم بالالتزامات المتجددة للقسم.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول مادة الاختصاص الرئيس، وبصورة متزايدة أن المادة تبدو للطلبة صادرة من مجموعة من المواد الدراسية وليست تجربة تعلم جيدة البنية كما يتصورها الأساتذة (رابطة الكليات الأمريكية، 1991). لذلك، بغية للحيلولة دون حصول شيء من العشوائية التي يتعرض لها الطلبة حين يختارون المواد بما يتناسب مع جداولهم الزمنية المكتظة أو حين يحولون المواد ويجمعونها من مؤسسات عديدة أضافت أقسام عديدة جداً أعلى أو خبرة متكاملة لمادة الاختصاص كخطوة أخيرة لتجميع مختلف المواد الدراسية لهذا الاختصاص. أما تقرير ما إذا كانت الحلقة الدراسية في السنة الأخيرة أو التدريب الداخلي أو الأطروحة أم

الخبرة البحثية في المرحلة الجامعية الأولى أو الأداء هي ذات علاقة وما هو الشيء الذي يمكن التخلي عنه لإفساح المجال لهذا الاختصاص، فهذا يقتضي قائداً ماهراً في قيادة المناقشات، ولديه فهم جيد للتطور الفكري عند الطلبة لتقييم نتائج التعلم.

إنما يبقى التحدي الأكبر في أمور المناهج هو ذلك التحدي الذي يواجهه رؤساء أقسام البرامج المهنية. فالتغيرات بالمحتوى وأشكال الممارسة ومعايير الترخيص الخارجية لها تأثير واضح وسريع في برامج التمريض والتربية والتعليم وعلم النفس الاكلينيكي. وحين يواجه رئيس القسم المتطلبات الخاصة لامتحانات الترخيص أو معايير الاعتماد، يتعين عليه أن يكون على علم بمختلف المستجدات في ذاك الحقل، ومراقبة التشريعات الصادرة بهذا الخصوص وأن يبقى على اتصال مستمر مع الهيئات الحكومية في الولاية وكذلك الهيئات المختصة بمنح التراخيص. إن انخفاض معدلات النجاح في مادة ما، كالتمريض مثلاً، يقتضي إجراء مراجعة للمنهاج لمعرفة أماكن الخلل وإمكانية معالجتها. فقد عمدت إحدى الولايات إلى تحديد منح الترخيص في حقل معين بستين ساعة، وهذا ما جعل نصاب 30 ساعة لدرجة الماجستير غير مقبول. إن على رئيس القسم ألا يقصر تقديراته على التغييرات اللازمة في البرنامج فحسب، بل عليه أيضاً أن يعمل على إعادة تخصيص الموارد لتمويل البرنامج دونما حاجة للجوء إلى إنقاص الموارد المخصصة للمرحلة الجامعية الأولى بهدف دعم برامج المرحلة الجامعية العليا، ولا بد أن يبدأ أي نقاش يتعلق بمادة الاختصاص الرئيس ببعض الأسئلة من مثل:

■ ما هي بنية المعرفة في هذا الحقل العلمي؟.

■ ما هو الغرض من مادة الاختصاص؟.

■ ما هي أفضل السبل لتعريف الطلبة بأنماط الاستفسار في هذا الحقل

التخصصي، وبالتالي إتاحة الفرصة لهم لابتكار المعرفة ذاتياً؟.

تقديم مواد لتنمية المهارات ومواد اختيارية

تقدم بعض الأقسام إلى جانب مادة الاختصاص الرئيس ومواد الثقافة العامة بعض المواد التي من شأنها تنمية المهارات مثل مهارات الكتابة والرياضيات والقراءة النقدية ومواد تمهيدية في علوم الكمبيوتر إضافة إلى مواد اختيارية لها شعبيتها مثل التمويل الشخصي وصحة المرأة. وحيث إن هذه المواد تحظى بنسبة عالية من تسجيل الطلاب، ولها شأن في تقديم الدعم المالي لمواد أخرى يقدمها القسم، يتعين أن يولي رؤساء الأقسام هذه المواد اهتماماً خاصاً. ففي معظم الأحيان، تبدو مطالب إدارة مثل هذه المواد - مثل توظيف المدرسين وجدولتها وطلب الكتب اللازمة - تلقي بظلالها على مجالات أخرى لا تقل أهمية عنها مثل تطوير الأساتذة وتحسين المحتوى والتسليم. كما أن هذه المواد تلقى اهتماماً كبيراً من الأساتذة والإداريين من خارج القسم والذين يعملون عليها لتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف الأساسية التي من شأنها دعم متابعة الدراسة. لذلك يتمثل دور رئيس القسم في كونه على معرفة بالمصالح المتبادلة وتشجيع التواصل مع الأقسام الأخرى.

وبما أن رؤساء الأقسام يمثلون أقسامهم في العديد من اجتماعات الجامعة، تنشأ دوماً فرص لتذكير من هم خارج القسم وكذلك الأساتذة من داخل القسم بالأهداف المتوخاة من تدريس مثل هذه المواد. وعندما يسمع رؤساء الأقسام بعض الشكاوي (من مثل «ما الذي تعلمونه في مادة الإنشاء بالسنة الأولى؟» أو «إن طلبتنا لا يستطيعون أن يقرأوا المنحنى البياني الخاص بالمطالبة») يمكنهم انتهاز هذه الفرصة لتوضيح ما هو متوقع، أو غير متوقع، من الطلبة الذين يختارون هذه المواد. ومثال ذلك، يفترض الأساتذة الذين يهتمون بمهارات الكتابة عند الطلبة أن قسم اللغة الإنكليزية لا يقوم بواجبه خير قيام، رغم أن البحوث التي أجريت مؤخراً تبين بجلاء أن الكتابة عملية تكرارية يتعين تقويتها وتدعيمها في مواد دراسية متعددة وفي مختلف الاختصاصات. ومن هنا فإن فاعلية رئيس القسم في تمثيله لقسمه في اجتماعات المؤسسة عامل حاسم في نجاح قسمه.

لكن الرئيس الذي يهتم حقاً بالجودة سوف يتخذ الخطوة التالية لإثارة هذه القضايا مع الأساتذة الذين يدرّسون المادة، وبذلك يعمل على إيجاد مناخ من المناقشات المستمرة حول سبل تحسين الجودة. كما يساعد إبلاغ هذه الاهتمامات إلى الأساتذة المسؤولين عن هذه المواد التي تعتبر «خدمات» أيضاً في جعلهم على علم بالسمعة التي يحظون بها خارج القسم، فضلاً عن علمهم بأهداف ما هم فاعلون. وبمقدور الرؤساء أيضاً جعل هذه القضايا حية ومتداولة من خلال المناقشات الدورية المنتظمة في اجتماعات القسم حول محتوى المواد وطرق تدريسها وأهدافها. وفي بعض الأحيان قد تكشف شكوى قادمة من الخارج عن بعض المشكلات التي تستوجب انتباه القسم، مثال ذلك، حين تتحول مادة تدريس الإنشاء التي يقصد بها إعداد الطالب لأسلوب كتابي يرقى إلى المستوى الجامعي نحو التعبير «الإبداعي» والتحليل الأدبي. وهنا يستطيع رئيس القسم اللبّق بإيجاد فائدة في هذا الرأي القادم من الخارج بالرغم من الحساسيات التي قد تتولد عن مثل هذه التساؤلات. ويمكن لرؤساء الأقسام أيضاً قيادة أقسامهم ليروا مدى الاستجابة للاهتمامات الخارجية كما يفعلون حين يرونها من داخل مصلحتهم الذاتية. إن اعتقدت بعض الأقسام الأخرى، مثلاً، أن طلبتها لا يتعلمون كيف يستخدمون الإحصاء كما يجب وتقتضي ذلك علوم اختصاصهم، قد تقرر أن تدرّس مواد الإحصاء بما يتناسب مع اختصاصاتها. وحيث إن أعداد تسجيل الطلاب في هذه المواد الدراسية "الخدمية" تعد في معظم الأحيان أساساً لحصة القسم من إجمالي الموارد، فمن المهم أن يسعى رؤساء الأقسام للحصول على تقييم خارجي لهذه المواد وألا يسمحوا لها أن تتراجع. ينبغي أن يشجع رؤساء الأقسام أن يشجعوا المناقشات المستمرة حول جودة تعليم الأساتذة لهذه المواد، وحول السبل الكفيلة بتجديد حيوية المواد لتفادي انعدام حماس الأساتذة، إلى جانب معرفة السبل لتحويل الاهتمام من «أداء» الأساتذة التعليمي نحو التفاعل داخل غرفة الصف ومدى تعلم الطلاب.

وبالمثل تنشأ عادة أمور مشابهة لهذه بخصوص المواد الاختيارية التي يقدر لها أن تخدم الطلبة الذين يريدون أن تكون لهم جاذبية أكبر عند أرباب عمل مستقبلاً. إن الضغوط الخارجية على هذه المواد الدراسية الاختيارية أقل وطأة وأضعف شدة، لذلك فإن قضية الاستمرار أو التمسك بالأولويات سهل التغاضي عنها. ولكن بمقدور رؤساء الأقسام القيام بدور مهم هنا أيضاً وذلك من خلال مساعدة القسم على رؤية دوره الخاص ضمن ما تقدمه المناهج الدراسية المعتمدة على نطاق الجامعة بأسرها. وبغية تشجيع التغيير يتعين أن يكون رئيس القسم خبيراً ماهراً في فهم ما يطلبه الطلاب من مواد دراسية ثانوية أو مواد دراسية ذات علاقة بمهنتهم المستقبلية، وكذلك في مساعدة الأساتذة على تقرير المواد الدراسية التي تستجيب لهذه المطالب.

ولكن قد تبرز معضلة خاصة أمام رؤساء الأقسام حين تصبح إحدى المواد الاختيارية التي يدرسها القسم ذات شعبية واسعة لدى الطلبة، فينجم عن ذلك شيء من التجاذب بين تكليف أساتذة متفرغين لتدريس هذه المادة وبين الاستعانة بـ، أو الاعتماد على، مدرسين مساعدين. من نماذج تلك المواد التي يريدها الطلبة كمواد اختيارية يمكن أن نذكر قضايا الجنس عند الإنسان وصحة المرأة والتصوير. ولكن حين تفرض قيود شديدة في الميزانية على الجامعات يوجد ما يغري الأقسام لتدريس هذه المواد بأجزاء ضخمة وبأقل كلفة ممكنة للوحدة وذلك من خلال الاستعانة بطلبة متخرجين أو أساتذة يعملون بدوام جزئي ولكن تبقى مسؤولية رؤساء الأقسام في السعي للحفاظ على معايير الجودة لهذه المواد كما لمواد الاختصاص الرئيس وفي إجراء مراجعة منتظمة لدور هذه المواد في الثقافة الإجمالية لطلبة المرحلة الجامعية الأولى. وقد تفيد في توجيه المناقشات التي تدور حول هذه الأمور أسئلة مثل:

■ ما هو دور المواد الاختيارية في برنامج الطالب؟.

■ ما هو التوازن الذي يمكن إيجاده بين المواد الاختيارية في دراسة الطالب والتي تخدم مصلحة القسم وبين تلك التي تلبي احتياجات الطلبة في الميادين الأخرى؟.

■ كيف يمكن إشراك الأساتذة في عملية تخطيط المناهج الدراسية بعيداً عن جدولة المواد التي يدرّسونها؟.

فهم جديد لقضية تعلم الطلبة

لا أحد ينكر أن دورة تعليمية داخل غرفة الصف أو المادة الدراسية أو البرنامج الدراسي ما هي إلا خطة توضع بهدف التعلم. قد يختلف الأساتذة فيما بينهم إزاء تعقيدات أو تفهم أغراض تخطيطهم الأكاديمي وإجراءات هذا التخطيط، إلا أنهم عند نقطة معينة يطرحون سؤالين اثنين وهما: ماذا أريد أن أدرّس؟ وكيف ينبغي تدريس هذا الشيء؟ لكن سؤالاً ثالثاً أضيف إلى هذين السؤالين في العقد المنصرم من السنين، ألا وهو: كيف لنا أن نعرف أن الطلاب قد تعلموا؟ إن هذا الالتقاء في الاهتمام بما يتعلمه الطلبة، إضافة إلى أصول تدريس المادة والتقييم تشكل إطاراً غنياً يستطيع رئيس القسم من خلاله تعزيز تفهم الأساتذة للدور الذي تلعبه المواد التي يدرّسونها في التنمية الشخصية والاجتماعية والفكرية للطلبة. وهذه المهمة على جانب كبير من الأهمية وبخاصة لأن القليل النادر من برامج درجة الدكتوراة تهيء الأساتذة للتعليم بل تتجه نحو التأكيد على المعرفة التخصصية ومهارات البحوث.

لقد بات تكوين أرضية جيدة من البحوث حول تعلم الطلبة الآن أمراً جوهرياً لا سيما وأن الإقبال على التعليم العالي قد ملأ غرف الصف بأعداد كبيرة من الطلبة من مختلف الثقافات والنوايا وأساليب التعلم. وقد وضعت مؤلفات عديدة وغنية تتحدث عن التطوير الاجتماعي والفكري للطلبة وهي متاحة للأساتذة وتفيدهم في

تكييف المواد والبرامج الدراسية لتواكب هذا التنوع (انظر Pascarella and Teren- zini, 1991; Astin, 1993) وقد أولت هذه المؤلفات اهتماماً خاصاً لاحتياجات طلبة السنة الأولى والطلبة كبار السن، وطلبة الجيل الأول. كما أظهرت البحوث اختلافات واضحة بين الذكور والإناث في طريقة اكتساب المعرفة وفي توقعاتهم حول الهيكليات والمعلومات العكسية (Belenky, Clinchy, Goldberger and Tarule, 1986; Bax- ter-Magolda, 1992). بيد أن القاسم المشترك بين هذه المؤلفات فكرة تتحدث عن الطريقة التي بها يعمل التسلسل المنطقي وحلقات الوصل والتكامل على تعزيز عملية التعلم. فمثلاً، تسجيل الطالب في بعض المواد الدراسية كيفما اتفق ليس بقوة اختيار المواد وفق تجربة تعليمية مرسومة بدقة تبدأ من السنة الأولى وتتضمن عناصر غير أكاديمية. هذا وقد انضم اختصاصيون في شؤون الطلاب في شراكات قوية مع أقسام الشؤون الأكاديمية بهدف إحداث برامج حلقات بحث لطلاب السنة الأولى تقوم على خدمة المجتمع وبرامج تعلم حي وجماعات تعلم قائم على الفكرة الرئيسة وتهدف جميعها إلى دمج الخبرة العلمية المكتسبة في المرحلة الجامعية الأولى لكي تنتج قدراً أكبر من التعلم (Erickson and Strommer 1991; Gardin- er, 1994). وفي هذا السياق لا يقتصر دور رؤساء الأقسام على تشجيع الأساتذة للانخراط في مثل هذه البرامج فحسب، بل وفي حرصهم أيضاً على أن ينال الأساتذة التقدير والمكافأة على مشاركتهم هذه.

إضافة إلى دورهم في تعزيز فهم الأساتذة للعوامل المؤثرة في قدرات الطالب العصري على التعلم، ينبغي أن يساعد رؤساء الأقسام أيضاً الأساتذة على فهم تحديات عالم العمل المعقد الذي يعدون الطلبة له، بمقدور رؤساء الأقسام تنظيم برنامج محادثات مع أرباب العمل المحتملين وتشجيع الأساتذة على إدخال مشاريع تطبيقية لما يتعلمه الطلبة في موادهم الدراسية، كما ينبغي لهم تنظيم دورات تدريب داخلي لهم. لكن الملاحظ أيضاً، وبشكل متزايد، أن أرباب العمل يقللون من أهمية المادة الرئيسة في الاختصاص، ويريدون طلبة لديهم مهارات جيدة في الاتصالات

والمقدرة على العمل والتعاون مع الآخرين، والأهلية لوجود الدافع الذاتي إضافة إلى المقدرة على متابعة التحصيل العلمي من تلقاء أنفسهم. وبناءً عليه ينبغي أن يعيد الأساتذة النظر في المواد التي يدرّسونها بحثاً عن فرص لتشجيع مهارات التعاون وبناء الفريق وفي أساليب التعلم بالكمبيوتر. إن أثر التغييرات في الطلب والتكنولوجيات الجديدة ينعكس على المنهاج الدراسي بأكمله، كما ينعكس في الجهود الجديدة بالبرامج باستخدام الدراسة الموجهة والتعلم عن بعد، والصيغ الخاصة بنهاية الأسبوع، والمواد الدراسية عبر الشبكة العنكبوتية والتعلم القائم على حل المشكلات. وعندما يحتضن الأساتذة استراتيجيات جديدة مثل المشاريع الجماعية أو التعلم بالخدمة أو التكنولوجيا، يشعرون أنهم أثقلوا بأعباء العمل. وحيث أنه توجد العديد من الفرص للابتكار، يتعين على رئيس القسم مدّ يد العون للأساتذة في إعداد خطة منظمة ومستدامة تهدف إلى الاستجابة لتلك الفرص المتنوعة. وخلاف ذلك، فهو يجازف برؤية موارد الأساتذة تتضاءل.

وأخيراً، يمكن القول إن تزايد التنوع في الجامعات والكليات قد جعل الأساتذة والإداريين على السواء يشجعون تطوير المواد الدراسية واستراتيجيات التعليم بحيث تكون أكثر توافقاً مع احتياجات أعداد خاصة من السكان. ورغم أن جميع الطلبة يستفيدون من العناية بالحاجات التنموية إلا أن ثمة طلاباً من ثقافات وخلفيات مختلفة قد يستجيبون بطرق مختلفة لهذا التطوير. فمثلاً الطلبة كبار السن العائدون للدراسة قد يحتاجون للوقت والفرصة التي توفر لهم صقل مهاراتهم الأكاديمية المكتسبة سابقاً في إطار يعترف ويستوعب مشاعرهم بانعدام أمنهم. لذلك قد تسهل الصفوف الصغيرة التي يتوافر فيها الاهتمام الشخصي والفرصة للعمل مع الآخرين في حالتهم هذه لهم عملية انتقالهم إلى غرفة الصف النمذجية. وكذلك قد يتعلم طلاب مرتبة الشرف بالأسلوب الأفضل في صف يتميز بالتفاعل ويمثل تحدياً لهم للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها، ويعطيهم القوة ليصبحوا متعلمين مستقلين. وكذلك يحتاج الطلبة من ذوي الإعاقات البدنية إلى عناية خاصة وأجهزة

مساعدة تمكنهم من الوصول إلى المواد الدراسية والمواد الرئيسية في الاختصاص. أما الطلبة من الأقليات أو القادمون من دول مختلفة فهم بحاجة لرؤية المنهاج الدراسي يؤكد مختلف القيم والآراء الثقافية.

إن رئيس القسم الذي يتفهم التنوع الديموغرافي في مؤسسته ويعرف كيف يؤثر هذا التنوع في التعليم داخل غرفة الصف يستطيع بدوره مساعدة الأساتذة في سعيهم لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة. ويستطيع الاستعانة بالأسئلة التالية على سبيل المثال في محاولته للاستجابة لتحديات مختلف احتياجات الطلبة:

■ ما الذي يجب أن يعرفه الأساتذة بخصوص أساليب التعلم؟

■ ما هي الموارد المتاحة في المؤسسة (مثل مركز تعليمي، خدمات تكنولوجيا، المكتبة، الخدمات الطلابية، وهكذا) لدعم التفهم الأفضل لأساليب تعلم الطلبة؟

■ كيف يستطيع الأساتذة تقييم المهارات غير الأكاديمية والمؤثرة التي يحتاجها الطلبة؟

إيجاد الموارد لدعم التغيير في المناهج

كان العقدان المنصرمان من السنين، وإلى حد كبير، وقتاً عصيباً كان فيه التفكير بتغيير المناهج صعباً وذلك لأن الدعم المتاح للتعليم العالي، سواء من الرسوم والأقساط الجامعية أو من المخصصات التي تعتمد عليها الولاية، كان في وضع لا يمكن توقعه ويخضع لقيود صارمة. فاضطرت بعض الجامعات إلى إجراء تخفيضات حادة في التمويل وفي البرامج، حتى بات من العسير إذكاء الحماس لتطوير المناهج الدراسية. ورغم أن البيانات المتوفرة بخصوص تكاليف التعليم تؤكد وجود زيادة ملحوظة إلا أن واقع الجامعات يدل على أنه في مستوى الأقسام يكاد لا يوجد رأسمال ذو أخطار. عندما تتخفف الإيرادات يشعر كبار الإداريين بضرورة خفض

التكاليف، وفي كثير من الأحيان يتاح لهم الإشعار المسبق الكافي أو المعرفة الكافية لإجراء تخفيضات انتقائية. وتؤثر الاستراتيجيات الخاصة باحتواء التكلفة تأثيراً مباشراً في عدد الأساتذة، وفي المواد اللازمة للمكتبات، وفي الرواتب والتجهيزات. وعادة تضعف هذه التخفيضات في الميزانية المعنويات. لذلك، يجب أن يكون رئيس القسم الذي يريد الاحتفاظ بأساتذة ملتزمين ونشطين يرغبون بمتابعة التغيير ماهراً في إعادة رصد الموارد رغم تغير ظروف المؤسسة، أو المجازفة بالدعوة إلى «الإدارة الصغرى» من مكتب العميد.

أما محاولة إيجاد موارد للابتكار فهو أمر مثبط للعزيمة داخل البيئة الجديدة للمؤسسات العامة حيث مجالس إدارة هذه المؤسسات ومجالس الولايات والمشرعون يأمرهم بإعادة الهيكلة ويطالبون بالجودة الأفضل بكلفة أقل. وحين يشعرون بالإحباط جراء بطء حركة الأكاديميين تزداد مطالباتهم بالتغيير الفوري، ويمنحون الأساتذة الوقت القليل جداً لمناقشة أو مراجعة توصياتهم، كما يلاحظ أن سرعة الجامعة المتهملة في اتخاذ القرار غالباً ما تستبقها «جماعات الاستجابة السريعة» التي تضم في عضويتها ممثلين من قطاع الأعمال والحكومة والتعليم العالي، وتكلف عادة بمهمة تحديد الاحتياجات الجديدة للبرامج وازدواجية البرامج والتخفيضات الإدارية. وليس جميع الإداريين من الذين يعارضون وضع أسلوب الحكم المشترك جانباً لصالح صنع قرار مركزي. فالمؤسسات التي تناضل من أجل البقاء تعتقد بأن الفعل الجريء المتسم بالعدوانية أمر مطلوب وتحب رؤية منهاجها الدراسي وكأنه منتج يجب تسويقه بعدوانية وهي تقيس مدى قوتها التنافسية بانتساب الطلاب لها (انظر Kanter, Gamzon and London, 1997).

قد لا يتوقع رؤساء الأقسام الجدد أن استراتيجية احتواء التكلفة والتسويق وإدارة المناهج ورصد الموارد سوف تتطلب منهم وقتاً يماثل أو يزيد عن توظيف الأساتذة أو تثبيتهم أو ترقيتهم. طالما يقوم أعضاء هيئة التدريس يقومون بواجبهم التدريسي لمواد اختصاصهم وأن المواد الدراسية مغطاة، فما الذي ينبغي إدارته؟ ولكن حين

يتلقى أحدهم طلباً من العميد لجدولة الدروس للعام القادم في ضوء موارد منخفضة، قد يتساءل هذا الرئيس من أين يبدأ. ففي عصر تكثر فيه حتميات المنافسة والوطأة المالية، قد تبدو العوامل التنافسية التي تتدخل في تنظيم جدول الدروس متعثرة. فالمواد الدراسية الخاصة بالثقافة العامة وغيرها من المواد المطلوبة يجب جدولتها في أوقات معقولة بالجامعة عموماً، والحصص الدراسية للمواد الرئيسية يجب توزيعها على ساعات النهار والمساء وإتاحة الاختيار لطلبة الدراسات العليا بحيث يتم تجنب التضارب في الأوقات وأن تدرس بالعدد الكافي من الحصص بحيث تسمح بإتمام البرنامج الدراسي في وقته المحدد. كذلك يتطلب أعضاء هيئة التدريس في مختلف مراحل عملهم أو يطالبون بمطالب معينة مثل جدولة الحصص في أيام معينة أو أوقات خاصة. إنه عمل يشبه حل أحجية إعادة تركيب أجزاء الصورة المقطعة، وهذا العمل وحده يكفي لشغل وقت العديد من رؤساء الأقسام، لذلك ليس من المستغرب أن يحدث جزء كبير من التغيير في المناهج عن طريق النمو العضوي الذاتي أو انعدام الهدف. لأجل ذلك ينبغي أن يكون الدور المحوري لرئيس القسم مساعدة الأساتذة على تفهم حقيقة مفادها أن تطوير المناهج الدراسية اعتماداً على المصالح الخاصة للأساتذة فقط لم يعد مجدياً، سواء في المؤسسات العامة التي لديها تفويضات رسمية بالأداء أو في المؤسسات الخاصة التي تعتمد على رسوم التعليم.

أمام هذه الضغوط، تعد إدارة المناهج خطوة أولى ضرورية باتجاه تحديد المجالات التي تقتضي المراجعة للتأكد من فاعليتها. وفي هذا السياق نجد الأساتذة يسارعون للدعاء بضرورة المادة الدراسية من حيث طبيعتها حتى لو كانت أعداد الطلبة المسجلين فيها في تناقص مستمر. وقد يبدي الأساتذة معارضة شديدة لأي جهد يهدف إلى زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، أو لاستبدال العمالة باهظة التكلفة بعمالة أرخص ثمناً من مثل ذلك العمل دون تنفرغ لتتبع تثبيت الأساتذة أو لتخفيض عدد الحصص الدراسية للمواد التي يدرسونها. إن النهج المثمر لتحقيق

الفاعلية لا ينظر إلى مجرد إنقاص المدخلات بل يعمل على تحليل المخرجات. فمثلاً يخفض نقصان عدد الطلبة الذين يخفقون في أو ينسحبون من مواد الرياضيات أو الكيمياء العامة تكاليف إعادة تدريس هذه المواد في الفصول الدراسية القادمة لطلبة قد يحتاجونها لتخرجهم. كما أن زيادة في مجمل نسبة الاحتفاظ يزيد كثيراً من الموارد المحصلة من رسوم التعليم ويخفض تكلفة الطالب الواحد في البنية التحتية للجامعة مثل المكتبات ومعامل الكمبيوتر وقاعات الإقامة. إن تقارير كشف درجات الطلبة وأنماط التسجيل ونسب الاحتفاظ ما هي إلا نماذج لقليل من البيانات التي بإمكان رؤساء الأقسام توفيرها للأساتذة لأجل إجراء تقييم واقعي لاستخدام الموارد لأجل استهداف المجالات المحددة للتغيير.

وبما أن جدول المواد الدراسية ومحتويات هذه المواد هي الصورة التمثيلية الأكثر ظهوراً للقسم أمام الآخرين، يستطيع رؤساء الأقسام الاستفادة من عملية مراجعة المحتويات وجدولة المواد الدراسية ويتخذوها فرصة للتأمل والتفكير. إن رؤساء الأقسام بحاجة لمعلومات تاريخية دقيقة، أكثر من حاجتهم لأي شيء آخر، حول ما يقدمه القسم من مواد وحول التغيير في المناهج إذا كانوا يريدون حقاً قيادة عملية التغيير بفاعلية. ودون هذه المعلومات لن توجد فرصة لفهم ديناميكية المنهج كما هي حالياً، فكيف يدرك رؤساء الأقسام أين وكيف يكون التغيير مناسباً. ولكن لعل أفضل التقارير فائدة، وهو متوفر في دائرة التسجيل، تقرير تاريخي لخمس سنوات يتحدث عن المواد الدراسية التي يقدمها القسم ونسب تسجيل الطلبة في هذه المواد ومقارنتها مع الحدود المعينة للتسجيل. رغم أن أعضاء هيئة التدريس قد يرون أن معدلات تسجيل الطلاب في مادة دراسية كانت لها شعبيتها سابقاً قد انخفضت، إلا أن تقرير تسجيل الطلاب قد يظهر أن التغيير الحاصل في الثقافة العامة أو في مقتضيات المادة الرئيسة قبل عدة أعوام قد كان له أثر في تحويل الطلبة من تلك المادة إلى مادة أخرى. وفي غضون ذلك قد يتضح أيضاً أثر تقديم جزأين فقط من مادة دراسية بدلاً من جزء واحد. ويتم التعرف أيضاً على المواد الدراسية التي تقدم

بصورة متكررة. وقد يساعد تقرير كهذا في بعض الأقسام على تتبع اهتمامات الطلبة باتجاه موضوعات وميادين معينة أو ابتعاداً عنها. أما في القسم الذي يعاني من انخفاض في نسبة الإقبال على المادة الرئيسة للتخصص، يمكن أن يبين التقرير لنا أي المجالات التي تأثرت سلباً بتسجيل الطلبة. فكل هذه العوامل، وغيرها يمكن أن يستخدمها رؤساء الأقسام لطرح قضايا تتعلق بالمنهج للمناقشة ولحث أعضاء هيئة التدريس على مواءمة طلباتهم التعليمية مع الموارد المتاحة في القسم.

وبسبب مسؤولية رؤساء الأقسام في معظم المؤسسات عن القرارات الخاصة بجدولة المواد الدراسية، فإن هؤلاء الرؤساء هم الأقدر على فهم القضايا الحقيقية للموارد في أقسامهم. وإن أعطوا المعلومات الكافية وقدمت لهم المساعدة من خلال التحليلات التي يجريها مكتب البحوث في المؤسسة باستطاعة هؤلاء الرؤساء أن يكونوا حلفاء في الخط الأمامي لإيجاد الفاعلية للمؤسسة. ومع أن الجدولة ليست على الإطلاق لعبة محصلتها الصفر، فإن إضافة مواد جديدة حين تكون الموارد محدودة سيقضي بالضرورة تخفيضات في مجالات أخرى. وقد تساعد المناقشات على نطاق واسع داخل القسم على إشراك الأساتذة في عملية التصميم ورسم الخطة وتشجيع الانتقال من أولويات دنيا إلى أولويات عليا. ولا ننسى أن مواءمة البرامج والموارد مع المهام المتغيرة للمؤسسة هي وظيفة تؤدي على خير وجه داخل القسم، وخير من يقود هذا الأداء رئيس واسع الإطلاع قادر على قيادة قسمه نحو تفهم كيفية إسهام أنشطته في تحقيق مجمل أهداف المؤسسة.

ورغم أن جميع المؤسسات بحاجة لتحقيق فاعلية كبرى في احتواء التكاليف، فهناك حالات تكون فيها الموارد الإضافية ضرورية لإطلاق برنامج جديد أو تحقق توجه استراتيجي. وهنا تبدو المؤسسات العامة أكثر نجاحاً في كثير من الأحيان في الحصول على الدعم المالي الإضافي من الصندوق العام للبرامج ذات العلاقة بالتكنولوجيا وبرامج الصحة العامة التي تعتبر جزءاً من الصالح العام. فمثلاً توفر تلك المؤسسات الدعم الفدرالي من أجل إطلاق برامج ممارسة التمرير وتطوير

التعليم الخاص ودعم المناهج الدراسية في العلوم إضافة إلى تدويل مناهج الأعمال- وهذه جميعاً مبادرات متطابقة مع الأولويات الاجتماعية. أما المؤسسات الخاصة فلها تاريخ طويل في العمل على دعم تقوية المناهج الدراسية. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام في مسعاهم للتعويض عن تدني موارد المؤسسة، رفيعي الثقافة ومن ذوي العزيمة والإصرار فيما يتعلق باستعراض الموارد الخارجية الممكنة وفي إشراك الأساتذة في صياغة المقترحات التي يجب أن تكون مبتكرة وذات صلة بالتصورات الخارجية لتحسين التعليم. إن هذا المجهود الهادف إلى تحقيق المواءمة بين الموارد وكل من الاحتياجات والفرص يمكن أن يجد توجيهاً له من خلال التطرق إلى الأسئلة التالية:

■ ما هي البيانات التي يجب أن يحصل عليها رئيس القسم ليتمكن من إيجاد إدارة أفضل للموارد وللمناهج؟.

■ ما هي الفاعلية التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام موارد الأساتذة دون التضحية بجودة التعليم وجودة المناهج؟.

■ إذا أريد الحصول على موارد خارجية لدعم الابتكار وإطلاق عملية تطوير في المناهج، فكيف يمكن بالتالي تخصيص هذه الموارد لاستدامة البرامج؟.

مواجهة تحدي المساءلة والمحاسبة

كانت إجراءات ترخيص واعتماد المناهج على الصعيد الإقليمي الوسيلة التقليدية الأولى لضمان الحدود الدنيا لمعايير الجودة. ولكن بما أن الاهتمام المركزي لهذا الترخيص ينحصر في إجمالي أداء المؤسسة وقابليتها للحياة، فهو قلما يتضمن التحليل الدقيق للمناهج. وأما الترخيص والاعتماد المتخصص الذي يركز على برنامج محدد مثل علوم الكمبيوتر والكيمياء والعمل الاجتماعي أو الموسيقى فهو يعنى بتفاصيل دقيقة في المنهج والتعليم طبقاً للمعايير المحددة التي تطبق على كل البرامج. ولكن ليس لكل الاختصاصات مثل هذه الإجراءات في الترخيص والاعتماد وليست جميع المؤسسات مهتمة أو مؤهلة لترخيص تخصصي.

كان تقييم البرامج ومنذ زمن طويل أمراً معروفاً في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن القيود الجديدة في الميزانيات والأفكار الجديدة بخصوص التخطيط الاستراتيجي وكذلك تزايد المطالبات الخارجية بالمساءلة والمحاسبة قد أسهمت جميعها في استحداث المزيد من المراجعات المنظمة للبرامج الأكاديمية في العديد من المؤسسات. وقبل انتصاف عقد الثمانينات من القرن العشرين تم تطوير نماذج عديدة لمراجعة البرامج الجامعية وانخرطت غالبية الولايات في عمليات الموافقة والتقييم للبرامج (انظر Conrad and Wilson, 1985) غير أن الجهود الداخلية في الجامعات الهادفة إلى مراجعة سلامة اكتمال البرامج وتحديد مخصصات البرامج تتبع عادة من إحساس المؤسسة ذاتها بمهمتها وأهدافها.

ورغم أن الأساتذة يرون في مراجعة البرامج عبئاً ثقيلاً قلما يثمر نتائج إيجابية، إلا أن بعض رؤساء الأقسام قد وجدوا في هذه المراجعة فرصة لإطلاق مناقشة في القسم ولتجديد التزام الأساتذة بالأولويات التي يعتمدها القسم. والواقع أن إدارة رئيس القسم لعملية مراجعة المناهج هي التي تحدد المنتج النهائي سلباً أم إيجاباً. فإذا نجم عن هذه العملية دفاع عن جميع أنشطة وبرامج القسم ونداء تحذيري يدعو للمزيد من الموارد، فإنها لم تحقق شيئاً أكثر من تأكيد ما يتوقعه الأساتذة بأن الجامعة لم تفهمهم جيداً وأنهم يستطيعون فعل المزيد إن أخذوا حصة من الكعكة أكبر مما لديهم حالياً. وبالمقابل تعكس تقارير الدراسة الذاتية لمراجعة البرامج الناجحة عملية صنع القرار الجماعي في القسم بخصوص الأشياء التي يتقن فعلها، والأشياء التي تحتاج للتحسين وفي بعض الأحيان ما يمكن إلغاؤه من البرامج.

يجب أن يصدر الدافع للتغيير، نظرياً، عن الدراسة الذاتية التي يقوم بها القسم، وهو كذلك في معظم الأحيان. غير أن مجرد طرح القضايا الصعبة المتعلقة بالمنهاج والموارد على مائدة المناقشة والتحليل يمكن أن يؤدي إلى إحساس أقوى بمهام القسم والترابط المنطقي لديه، طالما كان رئيس القسم والآخرين منفتحين بصدق أمام السبل الأفضل لتحقيق الأهداف. وقد لوحظ أن بعض عمليات مراجعة البرامج قد

دفعت الأقسام إلى اقتراح إجراء مراجعات هامة وجوهرية، وحتى إلغاء بعض برامج الشهادات، وقد كان ذلك في كثير من الحالات نتيجة إدراك القسم بأنه لن يكون ثمة مزيد من الموارد. ولوحظ أيضاً أن عمليات أخرى من هذا القبيل قد أفضت إلى تعاون مثمر حول البرامج بين أقسام أو اختصاصات لم يكن لديها في السابق حافز للتعاون.

غير أن إجراء مراجعة للبرامج تؤدي في بعض الأحيان إلى قرار يصدر عن المؤسسة بإلغاء برنامج يعاني من الضعف بناءً على توصيات القسم. وفي حالات كهذه تصبح مهارات رئيس القسم ضرورية. ومع أن الرد الطبيعي لأي توصية تقضي بإلغاء برنامج معين يكون عادة من موقع دفاعي، ما لم تكن المراجعة تقتقر إلى الدقة والبيانات دون أساس، إلا أنه من غير المفيد لرئيس القسم أن يتخذ قراره بقيادة الهجوم ضد التغيير. ولكن بعد إجراء مراجعة شاملة يتاح فيها للجميع استعراض كافة المعلومات، وأن يسهموا في وضع التوصيات، لن يكون ثمة احتمال برغبة الإداريين (وحتى أعضاء هيئة التدريس في لجان المناهج) في قضاء المزيد من الوقت للنظر في رد هذه التوصيات.

ورغم أن كل ظرف يختلف عن الآخر ويعتمد على المناخ السائد في الجامعة، وعلى تاريخ المؤسسة في عملية اتخاذ القرارات فإن ثمة استراتيجيات يستطيع رئيس القسم اتباعها لتخفيف الآلام. فإن تم التوصل إلى توصية معينة دونما تعاون، أو كانت هذه التوصية مستندة إلى معلومات خاطئة قد يكون من الأنسب طرح اقتراح معقول من القسم بضرورة مناقشة بعض القضايا الأخرى. أما إذا كان القرار ناجماً عن مراجعة قامت بها الجامعة برمتها فإن المنهجية الأكثر فاعلية وفائدة هي تلك التي تتيح لأعضاء الهيئة حرية التعبير عن عدم رضاهم وفي الوقت نفسه تحاول اقتناص الفرصة لقيادة القسم نحو اتجاه أكثر إيجابية ونفعاً، حيث يمكن توجيه الطاقة والوقت للذين كانا يركزان على برنامج صغير في المرحلة الجامعية نحو إعادة تفعيل مواد دراسية في الثقافة العامة أو إعادة رسم وتخطيط مناهج مادة

رئيسة اختصاصية في المرحلة الجامعية الأولى. والأمر الأكثر أهمية للعديد من الجامعات توجيه موارد الأساتذة نحو تعاون فيما بين الاختصاصات العلمية مع الوحدات المتحالفة. ولعل قيادة حملة لإلغاء برنامج معين هي أكبر عمل بطولي يتعين على رئيس القسم القيام به، إنما تبقى الاستراتيجيات نفسها التي تقضي بالانفتاح على المناقشات ودراسة البدائل والاستماع لكل الآراء والتواصل مع جميع الدوائر الانتخابية هي التي تقود رئيس القسم إلى النجاح حتى في هذه المحاولة.

لا يتاح في العديد من المؤسسات العامة لرؤساء الأقسام والأساتذة الوقت الكافي للتحليل والمناقشة وتقرير مسار الاتجاه. فالتغيرات الحاصلة في المعايير التي تضعها الدولة من أجل تقرير ديمومة برنامج معين قد تكون سبباً في استجابة فورية من المؤسسة وتجعل نائب الرئيس للشؤون العلمية حاملاً لأنباء سيئة بأن قسماً من الأقسام سوف يفقد اختصاصاً معيناً أو ربما برنامجاً لدرجة الماجستير أو درجة الدكتوراه. بيد أن اليقظة الدائمة ومراقبة مناقشات مجلس الولاية تعطي المؤسسة مؤشرات بأن معايير الإنتاجية هي حالياً قيد المناقشة. وهذا ما يتيح للمؤسسة الوقت الكافي للمناقشة لديها. لكن الأمر الأكثر أهمية ألا يقف رؤساء الأقسام مكتوفي الأيدي ينتظرون حصول ما لا بد من حصوله، ذلك أن الألم والمرارة التي يتركها هذا الانتظار في نفوس الأساتذة الذين يساورهم اعتقاد بأنهم وقعوا في كمين لن تزول بسهولة وقد تسمم أجواء المودة في القسم لزمان طويل قادم. على أن استخدام المؤسسة لإجراءات مراجعة البرامج داخلياً قد تكون السبيل النظامي لتحويل الموارد من برامج تمر في طور احتضار إلى مجالات تشهد نمواً متزايداً. ومن المفيد الاهتمام بالأسئلة التالية عند مناقشة جودة المناهج وسلامتها:

- ما نوع التقارير المنتظمة التي ينبغي أن يتلقاها رئيس القسم من دائرة تسجيل الطلبة ومن مكتب البحوث في المؤسسة لدعم المراجعة المستمرة للبرامج؟

- ما هي الإجراءات الصحيحة لقياس جودة البرنامج؟

إحداث قسم يتجدد ذاتياً

رغم أن المناهج الدراسية في تطور دائم إلا أن الأقسام قد تفقد حيويتها مع مرور الزمن وقد تقع في مطب يصعب الخروج منه. حين يطلب إلى الأساتذة القيام بدراسة المنهاج، تراهم في كثير من الأحيان يعترضون على ذلك، قائلين إنهم لا يعرفون ما يكفي ليفيدوا في هذه الدراسة، أو إنهم يفضلون أن يكرسوا وقتهم لما لديهم من عمل. ولكن ليس ثمة مشروع يمكن أن يولد طاقة فكرية أفضل من إجراء دراسة ذات قيادة حكيمة لإصلاح المناهج، ذلك أن الجدل والقيم والبدائل هي المزايا الجوهرية لعمل كهذا. وهناك شيء لوحظ باستمرار بخصوص مشاريع إصلاح برامج الثقافة العامة على صعيد الجامعة بأسرها ألا وهو أثرها القوي في تطور الأساتذة، الذين بحكم اضطرابهم للاختيار أو دفاعهم عن خياراتهم باتوا يتفهمون معتقداتهم الخاصة حول المعرفة والتعلم. فالاستماع إلى الزملاء الآخرين الأذكياء وهم يتحدثون عن مجالات أخرى في محتوى البرامج أو الطرائق الجديدة في الاختصاصات يشبه إلى حد بعيد حلقة دراسية في الدراسات العليا. لكن الأهم من ذلك كله أن هذا التأمل المشترك والانخراط في العمل ينتج التزاماً عميقاً بمناهج دراسية جديدة.

ومن جهة أخرى، يمكن أن تكون عملية التقييم على القدر نفسه من القوة مثل إبداع المناهج. ولكن على الرغم من بعض معارضتهم للتقييم لا يزال الأساتذة يهتمون بما يكتبه الطلبة في تقييمهم عن المادة الدراسية عند انتهاء الفصل الدراسي. وقد لوحظ أن الأقسام الجامعية التي تشكل جماعات يتركز الاهتمام عليها من الذين اختاروا مواد اختصاص لديها قد شعرت بالدهشة والتأثر لما يكتبه الطلبة في ردودهم، ذلك أن الاختبارات في ميادين الاختصاص التي تعطى لطلبة السنة الأخيرة قد تكشف ثغرات هامة في البرامج. ومما يذكر في هذا الصدد أن رئيس أحد الأقسام أصر على أن يتقدم جميع الأساتذة لامتحانات السنة الأخيرة إلى جانب طلبتهم، ثم بين أن الطلبة أظهروا ضعفاً في المجالات التي تبين فيها ضعف

الأساتذة أيضاً. كما أن استطلاعات الرأي لخريجين مضى على تخرجهم ثلاثة أعوام تزودنا بمعلومات مفيدة جداً فضلاً عن أنها تخبرنا عن شهرة الأساتذة الذين لا ينسأهم الطلبة. إن مصادر المعلومات هذه، وبخاصة إذا تداولها الجميع وناقشوها، تخلق إحساساً بالملكية المشتركة للمناهج الدراسية.

الجدير ذكره أن رؤساء الأقسام يجرون التجارب بصورة متزايدة لإيجاد الملكية خارج إطار القسم، وقد قاموا بدعوة خريجي الجامعات والأساتذة من جامعات أخرى ومن أقسام أخرى للمشاركة في مراجعة المناهج والتخطيط لها. ولا بد من القول إن تشكيل فرق عمل تضم اختصاصات علمية متنوعة يضمن تقديم آراء جديدة حول ما يبدو قديماً في نظر العاملين بالميدان نفسه. ومن جهة أخرى تشترط بعض الولايات في معرض تطوير البرامج الجديدة وجود ما يؤكد أن أعضاء الأسرة الجامعية وأرباب العمل قد شاركوا في عمليتي تقييم الاحتياجات وتخطيط المواد الدراسية. فجميع هذه المقاربات من شأنها ابتكار آراء جديدة وإيجاد بيئة مهمة وحيوية للتعليم وتقوية المشاركة الفكرية من الأساتذة. وحين يصبح التقييم جزءاً أساسياً ومنظماً من عملية التحسين المستمر في الجامعة، يصبح لدى الأساتذة تقدير أفضل لقيمة مراجعة المعلومات العكسية بشكل منتظم حول المواد والبرامج، فيزداد نجاحهم عندما يلقون تقديراً من الخارج لجهودهم.

ولكن علي الرغم من وجود احتمال بعودة طالب إلى الجامعة بعد غياب عشرين عاماً ويجد شروط اختيار المواد ذاتها وتلك المواد يدرسها الأساتذة أنفسهم ويجد رئيس القسم نفسه كما كانوا جميعاً قبل عشرين عاماً، إلا أنه من غير المرجح أن تكون أي مؤسسة جامعية قد ظلت دون أن تتأثر بالتغيرات الحاصلة في المناهج خلال الأعوام الثلاثين الماضية. وقد تعتم الأجهزة الخارجية للمناهج -مثل المواد الدراسية وشروط التسجيل بها والمواد الرئيسية للاختصاص وإجمالي المواد والجدول- على الصورة المشرقة لأهمية التغيير والتجديد الحاصل في كل جامعة تقريباً، إلا أن الأساتذة أنفسهم يعرفون جيداً أنهم لا يقومون بتدريس المواد نفسها

بالطريقة نفسها . إن رؤساء الأقسام هم الذين تقع على كاهلهم مسؤولية قيادة التغيير وصنعه وتسهيل حصوله . ورئيس القسم من خلال تعاونه مع الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في قسمه ومع الطلبة، وجهات الدعم الخارجي، وتفهمه للإطار المؤسسي، والبيئة الخارجية، ولاحتياجات الأساتذة والطلبة، ومعرفته لكيفية رعاية وتشجيع النقاش المفتوح يسهم إسهاماً كبيراً وجوهرياً في استدامة القيم الفكرية والمؤسسية والتعليمية .

المراجع:

- Adelman, C. The New College Course Map and Transcript Files: Changes in Course-Taking and Achievement, 1972-1993. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1995.
- American Council on Education. Campus Trends. Washington, D.C.: American Council on Education, 1988.
- Association of American Colleges. Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community. Washington, B.C.: Association of American Colleges, 1985.
- Association of American Colleges. The Challenge of Connecting Learning. Washington D.C.: Association of American Colleges, 1991.
- Astin, A. W. What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Baxter-Magolda, M. B. Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

- Belenky, M. E, Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books, 1986.
- Bennett, W.J. To Reclaim a Legacy. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1984.
- Bloom, A. Closing of the American Mind. New York: Simon & Schuster, 1987.
- Brubacher, J. S., and Rudy, W. Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities. (4th ed.) New Brunswick, N.J.: Transaction, 1997.
- Conrad, C. E, and Wilson, R. E Academic Program Reviews: Institutional Approaches, Expectations, and Controversies. ASHE-ERIC Higher Education Report no. 5. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1985.
- D'Souza, D. Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus. New York: Free Press, 1991.
- Erickson, B. L., and Strommer, D. W. Teaching College Freshmen. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Gardiner, L. F. Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 23, no. 7. Washington, B.C.: Graduate School of Education and Human Bevelopment, George Washington University, 1994.
- Graff, G. Professing Literature: An Institutional History. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

- Hirsch, E. B. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Ranter, S. L., Gamzon, Z. E., and London, H. B. *Revitalizing General Education in a Time of Scarcity*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1997.
- Knefelkamp, L. "Seasons of Academic Life: Honoring Our Collective Autobiographies." *Liberal Education*, 1990, 76(3), 4-11.
- Levine, A. M., and Green, J. (eds.). *Opportunity in Adversity*. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- Lucas, A. F. *Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Minnich, E. *Liberal Learning and the Arts of Connection for the New Academy*. Washington B.C.: Association of American Colleges and Universities, 1985.
- National Institute of Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D.C.: National Institute of Education, 1984.
- Pascarella, E. X., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Stark, J. S., and Lattuca, L. R. *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1997.

الجامعة جماعة تتعلم

هل هذا تعارض في التسميات

أم هو مستقبل قابل للتحقق؟

بقلم بيتر م. سنج

تضع الكليات والجامعات نفسها في موقع قائد المجتمع شئنا أم أبينا . وهي تفعل ذلك من منطلق اعتقادها أنها تقدم الإطار الفكري والأساس الأخلاقي للذين يمتدان إلى المستقبل . وفي هذا الإطار يقول غوردون براون Gordon Brown (في اتصال شخصي) وهو عميد كلية الهندسة: «إن المعلم نبي – فهو لا يهيئ الطلبة لعالم اليوم وإنما لعالم قد يمتد لنحو عشرين أو خمسين عاماً قادمة». ولا يوجد سؤال أوثق صلة بأية مؤسسة في التعليم العالي من السؤال القائل: «هل نحن نعد طلبتنا لمستقبل سوف يعيشونه أم لماضٍ نحن عشناه؟».

لو طرح هذا السؤال في الماضي لكان من السهل التعاطي معه حيث كانت سرعة التغيير بطيئة وحين كان المستقبل ممكناً التنبؤ به . فالإياديين العلمية تطورت ببطء، وبما يتلاءم مع ذاك الموقف المحافظ الفطري للجماعات الفكرية الذي يقبل التراكم البطيء لأفكار مقبولة عموماً ليجعلها جزءاً من جسم يتوسع على الدوام لتقبل المعرفة . كانت توقعات المجتمع في استقرار نسبي إزاء ما ينبغي أن يعرفه خريج

الكلية وما يقدر على فعله. وكان النمو الاقتصادي يضمن زيادة ثابتة في الموارد المالية اللازمة للبحوث والتعليم. ولم يكن ثمة من ينافس التعليم العالي في موضعه اللائق باعتباره المصدر الوحيد للشهادات الجامعية.

لكن هذه الملامح التي تميز المنظر العام للجامعة تبدو اليوم غريبة كما لو أنها ذكريات بعيدة لزمن ولّى وانقضى منذ عهد بعيد. لقد تزايدت سرعة التقدم في العديد من الميادين العلمية بسرعة كبيرة. وترافقت هذه السرعة مع انحدار في مصداقية الكليات والجامعات وكذلك العديد من المؤسسات الاجتماعية الكبرى. كما يندر أن نجد في يومنا هذا معاهد لا تعاني من ضغط اقتصادي مركّز. كما برزت على الساحة مجموعة جديدة من المنافسين مع انتشار وسائل الاتصالات الإلكترونية. يقول دي هوك Dee Hock الرئيس التنفيذي المؤسس لشركة VISA الدولية: «ما الذي يمنع الجامعات من أن تحذو حذو المصارف؟ إن أراد امرؤ ما قرضاً في العام 1970، كان يذهب إلى المصرف. أما اليوم فهو يستخدم بطاقة الائتمان». (اتصال شخصي). فما الذي يمنع حصول مثل هذا الإلغاء للوسيط في التعليم العالي لا سيما وأن ثمة من يقدمون برامج ذات جودة عالية على الإنترنت تتضمن أفضل المحاضرات حول أي موضوع متوفر وبشكل كامل يتضمن مواد المقرر الدراسي والاختبارات والمعلومات العكسية لكل شخص بمفرده؟.

حقوق نشر هذا الفصل محفوظة للمؤلف بيتر م. سنج

ولكن برغم هذه التطورات السريعة، لم تشهد ثقافة الكليات والجامعات وممارستها تغييراً يذكر. فالتركيز لا يزال متمحوراً على التعليم بدلاً من التعلم. والأساتذ لا يزال هو المسيطر على غرفة الصف، وما تزال الفردية والمنافسة لا تزالان في الموقع المهيمن السائد حيث الطلبة يتنافسون ضد بعضهم بعضاً وكذلك الأساتذة يتنافسون فيما بينهم من أجل الأوضاع ومن أجل السلطة وفي معظم

الأحيان من أجل المال. ولا تزال «العقلانية التقنية» تعد النظرية السائدة للمعرفة، تفصل النظرية عن الممارسة العملية، وترسل إلى عالم الواقع أشخاصاً تملأ رؤوسهم الأفكار و«الإجابات» عن الكثير من الأسئلة، إنما لا يملكون الخبرة في القيام بعمل فاعل.

ولعل الأمر الأكثر خطورة هو أن معظم الأعضاء في الجامعة عاجزون عن رؤية سبب للاهتمام أو سبب لإجراء التغيير. ولا يستطيع معظم المدرسين تخيل مجيء يوم لا يرون فيه الطلبة يقفون على أبوابهم منتظرين الحكمة من أفواههم. أما الإداريون الذين يعالجون الضغوط المالية فهم يحاولون إنقاص الأعداد وفي الوقت نفسه يرفعون وتيرة التسجيل، وما زال المسؤولون التنفيذيون يتصلون بخريجي الجامعات أو بالمولين من الولاية طالبين المزيد من المال لإبقاء عجلة التعليم دائرة.

غير أنني وبحكم عملي في الجامعات للقسم الأكبر من حياتي أعتقد أن المشكلة عميقة جداً ويمكنني القول باختصار شديد، لقد غدت الكليات والجامعات «مؤسسات للمعرفة» موقرة في عالم يجذب «مؤسسات تعليمية».

أصل ومنشأ مؤسسة التعلم

«مؤسسة التعلم» هي رؤية. وهي ليست نموذجاً يحتذى به. كما أنها ليست خلاصة لأفضل الممارسات. ولا توجد مؤسسة تعلم بمعنى أن مؤسسات معينة قد وصلت إلينا وينبغي محاكاتها. إنما بمعنى آخر يمكن القول إن كل مؤسسة تبقى على قيد الحياة هي في حالة تعلم متواصل: تتحسس التغييرات في بيئتها وتتكيف معها.

يبد أن القضايا الحقيقية التي أفضت إلى اهتمام جاد بالتعلم المؤسسي ذات وجهين كما يلي:

1 بما أن العالم قد أصبح أكثر حركية، فهل بمقدور المؤسسات ولا سيما تلك الناجحة تقليدياً الإسراع بمعدلات التعلم فيها؟ أو كما قال آري دو غيوس Arie de Geus المدير التنفيذي المتقاعد لشركة شل Shell: «إن المقدرة على التعلم بصورة أسرع من منافسك قد يكون المصدر الوحيد للتفوق التنافسي الدائم».

2 ما هو المطلوب لتحفيز الخيال والالتزام والإبداع لدى جميع أعضاء المؤسسة؟

يمكن الاستنتاج من العمل الذي قمت به مع زملائي خلال عشرين عاماً تقريباً أن هذين السؤالين وجهان لسؤال واحد . فالمؤسسات تستطيع أن تسريع قدراتها في التكيف وأن تعمل على إعادة اختراع نفسها وذلك من خلال تحفيز قدرات الأفراد العاملين فيها . لا توجد وصفة سحرية أو وسائل إصلاح تقني من أجل التعلم المؤسسي، ذلك أن التعلم نشاط إنساني يعكس عمل الجماعات الإنسانية في أفضل صورة وليس أسوأها، وهذا هو الذي يحدث في معظم الحالات داخل المؤسسات هذه الأيام.

لقد كان حجر الزاوية في عملنا الذي استغرق سنوات عديدة هو تلك الفكرة القائلة إن ثمة "قابليات تعلم جوهريّة" هي التي تقرر مقدرة المؤسسات والفرق على التعلم . من أجل ذلك تم وضع إطار بعنوان "القواعد الخمس" الذي جرى الحديث عنه للمرة الأولى في كتاب (Senge,1990) The Fifth Discipline والذي يقدم الأدوات والطرق والنظرية الخاصة بتطوير هذه القابليات للتعلم، التي توزعت في ثلاثة مجالات كبرى، هي:

■ الطموح. إلى أي مدى تمت توعية الأفراد لجهة ابتكار ما يهتمون به حقاً، أو لجهة التعامل مع أكبر وأهم القضايا التي تهمهم؟ أم هل يقتصر عمل الأفراد على حل المشاكل حين تظهر أو التصدي للأزمات أم العمل على تحقيق أهداف وضعها الآخرون؟.

■ التخاطب بتأمل وتفكير. إن الطريقة التي بها يتحدث الناس فيما بينهم وبخاصة فيما يتعلق بقضايا معقدة تثير الخلاف تحدد مسار التعلم الجماعي المشترك. فإلى أي مدى تجعلنا أحاديثنا مع الآخرين أكثر وعياً لافتراضاتنا ولأسلوبنا في رؤية الأشياء؟ وإلى أي مدى تفرز أحاديثنا هذه تفهماً مشتركاً ومعاني أكثر عمقاً وتنسيقاً أكثر فاعلية للعمل؟ أم هل نحن نخاطب بعضنا بعضاً بالحاح ونخوض في صراعات سجالية الكل فيها يريد الكسب وتؤدي في نهاية المطاف إلى «فصل قوات» وتبقى القضايا الحقيقية قيد المناقشة في حجرات السيدات أو في أحاديث الردهات التي لا تتقطع؟.

■ فهم وإدراك التعقيد . مع تزايد التواصل البيئي وتزايد الحركة الديناميكية في العالم يتزايد الاختلال الوظيفي في طريقة تفكيرنا الشرطي . فالى أي مدى يستطيع الأفراد رؤية كيف تسبب أفعالهم وسلوكياتهم الاعتيادية في العمل في خلق المشاكل؟ وإلى أي مدى يستطيع هؤلاء رؤية كيف يمكن "للحلول المحلية" التي يطرحونها أن تكون سبباً في حدوث مصاعب عند الآخرين في أقسام أخرى من المؤسسة؟ هل نرى التواكل الضمني و"البنية المنظمة" التي تولّد المشاكل، أو نرى أعراض المشكلة فقط؟.

ومن المهم التأكيد أن هذه هي قابليات وليست أيديولوجيات . وهي تتضمن مهارات خاصة ومقادير من المعرفة الداخلية التي لا يمكن أن تبنى إلا مع مرور الزمن . وهناك العديد من الأفراد الذين ينادون بالنظر إلى الأمور «بمنظور المنظومة» لكن ليس لديهم القدرة على ذلك . يتحدثون بحماس حول "ضرورة فهم النظام" لكن لا يستطيعون الشروع في تفسير ما يقصدون وما هي تداعيات اقتراحهم . والأمر نفسه ينطبق على القادة الذين ينادون بالاستماع إلى الرأي الآخر و«الحوار» لكنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على الاستماع حقاً إلى رأي فرد آخر يختلف عن آرائهم أو يثيرون قضايا صعبة وشائكة بشكل مباشر دون أن يحركوا عند الآخرين موقعاً دفاعياً ، أو يتحدثون عن آرائهم بقوة قسرية وفي الوقت نفسه يحثون الآخرين على توجيه الاستفسارات حول آرائهم . إن الطموح الحقيقي أكثر من مجرد وجود هدف يسعى المرء لتحقيقه، إنه يتمثل في أن يعيش المرء حياته في خدمة ما هو مهم حقاً، إنه شيء افتقده معظم المتقدمين في السن .

وأخيراً، تشكل هذه القابليات الجوهرية على التعلم كلاً لا يتجزأ وهذا ما أقصده بعبارة "الكرسي ذو الأرجل الثلاثة" في الشكل رقم 1.12 . اسحب واحدة من هذه القابليات، ينهار الكرسي . وبدون الطموح لا يوجد سبب حقيقي للتعلم، وبخاصة إذا كان التعلم صعباً، أو بمعنى آخر متى يجب علينا أن «نبتعد عن تعلم عادات التفكير والعمل التي اكتسبناها في هذه الحياة . ومن دون الطموح، لا يحصل ما يمكن تعلمه

إلا حين توجد أزمة، وحين لا يكون أمامنا خيار سوى التغيير. ومن دون التفكير المتأمل والقابلية على إجراء حوار حقيقي لا يوجد تبادلية ولا يتواجد ذلك الخيط الواصل بين أناس يتغيرون معاً. ومن دون الحوار والمحادثة، ربما توجد أعداد كبيرة من الرؤى ولن تكون ثمة رؤية واحدة مشتركة. ودون أن يكون هناك قابلية جماعية على الحوار والحديث، تكون النهاية الحتمية للتحليلات الاستراتيجية الذكية خلق استقطاب حين يسعى الأفراد لفرض آرائهم على الآخرين. ودون القابلية على فهم التعقيدات، لن يكون ثمة تبصر أعمق وتحليل لأسباب المشكلة العميقة وتهيمن عادة حلول الإصلاح السريع وتصبح الرؤى، حتى أكثرها قوة، متصلة بآراء عن الواقع ازداد تبسيطها حتى باتت تشكل خطراً.

من النظرية إلى الواقع العملي

لكل من هذه القابليات الجوهرية على التعلم جذور تضرب في الأعماق. وفي كثير من الأحيان ضمن البحوث الأكاديمية. لقد تدرجت على دينامية النظم وفهم النظم البشرية اللاخطية المعقدة. يعود تاريخ هذا الحقل من الدراسة إلى ما يزيد عن مائة وخمسين عاماً خلت وتمتد جذوره إلى التحليل الهندسي لنظم المعلومات الراجعة. كما تمتد إلى علوم البيولوجيا والعلوم الاجتماعية. كما أن الجذور العلمية للاختصاصات التي تقتضي التأمل والحوار الإيجابي هي أيضاً جذور غنية تمتد إلى ميادين كثيرة التنوع مثل فلسفة اللغة وعلم النفس الإدراكي وعلم نفس الجماعات وبيولوجيا المعرفة.



لا أن الجذور الخفية للطموح قليلة في العلوم وكثيرة في الآداب والعلوم الإنسانية، وبخاصة فيما يتعلق بفهم العملية الإبداعية كما تنتقل في جميع الفنون الإبداعية.

غير أن التحدي الذي شغل عدداً كبيراً جداً من الأفراد طوال السنوات العشرين الماضية يتمثل في كيفية تحويل هذا الكم الهائل من الأفكار والأدوات والإجراءات إلى عمل وممارسة، وكيفية إدخالها تدريجياً في نسيج الأنشطة اليومية لأشخاص يعملون معاً إنما ضمن ظروف مختلفة ومتنوعة. فإذا شكلت حقاً أساساً قوياً محتملاً لتسريع وتعميق التعلم المؤسسي، فإن الطريقة الوحيدة لإكتشاف ما هو مطلوب لتحقيق هذه الإمكانية تتمثل في التطبيق. لقد قاد هذا التركيز المتواصل على التطبيق، وبخاصة في الشركات الكبرى، إلى التطوير المتواصل للنظرية والأدوات العملية والخبرة. (يمكن الرجوع إلى كتاب The Fifth Discipline Field book تأليف Senge وزملائه نشر عام 1994 من أجل التعرف على هذه الأدوات والتحليل العملية). وقاد أيضاً إلى المشاكل.

بعد ما يقرب من عشرة أعوام قضتها جماعة من زملائنا في التدريب وفي التطبيقات الاستشارية لدى شركات إفرادية، قررت هذه الجماعة أننا قد تعلمنا ما يكفي لنعرف بأن الطريقة التي نتبعها غير كافية. واكتشفنا ثانية وثالثة أن أساليب التفكير والتفاعل مع الآخرين وأن نكون في المحصلة ما نحن عليه الآن التي هي من نتاج تلك المبادئ والأدوات متناقضة، وفي كثير من الأحيان تناقضاً عميقاً، مع الأعراف والممارسات الخاصة بالعمل المتبعة لدى معظم المؤسسات بما فيها المؤسسات التي أصابت نجاحاً باهراً. واكتشفنا أيضاً أن ثقافة التعلم تختلف اختلافاً كبيراً عن ثقافة مشاريع أعمال العصر الصناعي. منصب المدير أخذ يعني في معظم المؤسسات أن يكون المرء هو المسيطر، ومع ذلك لا تخضع الأنظمة المعقدة للسيطرة كما يريد المديرون. والارتقاء في سلم الهرم الوظيفي في معظم المؤسسات صار يعني أن يكون المرء واضح التعبير يحسن الدفاع عن رأيه ويعطي الانطباع للآخرين بأنه ذكي. وقد نجم عن ذلك وجود مسؤولين تنفيذيين ليست لديهم مهارات

الاستفسار التعاوني، ومن الذين لا يجروؤن على قول "لا أدري" أمام من هم أعلى مرتبة منهم، أو على طلب مساعدة الآخرين في فهم مشاكل يواجهونها- هؤلاء التنفيذيون يجدون أنفسهم في مواجهة مشاكل معقدة ليس لدى شخص واحد إجابات عنها جميعاً.

وقد توصلنا إلى نتيجة مفادها أن السبيل الوحيد لمواصلة عملية التعلم الجماعي هذه يتمثل في التعاون بصورة أكثر فاعلية مع العديد من المؤسسات. وعندئذٍ، وعندئذٍ فقط، سيرى الناس كم هي عميقة وعامة تلك المشاكل. وعندئذٍ فقط تكون الخطوات الصغرى التي تتخذها شركة واحدة مشجعة للآخرين. وعندئذٍ فقط لن يكون بمقدور النكسات والأزمات التي لا بد منها والتي تواجهها المؤسسات كلها أن تحرف المؤسسات عن مسارها لأنها حينئذٍ تتمكن من مشاهدة التقدم الذي أحرزه الآخرون وبالتالي تختار دريها. وبصورة غريبة إلى حد ما أعدنا اكتشاف فكرة قديمة جداً. تقول الفكرة: في مواجهة تحديات التغيير الكبير ليس ثمة بديل عن التعاون -حيث يجتمع الأفراد معاً ويلتقون حول هدف مشترك ولديهم الرغبة والاستعداد ليدعموا بعضهم بعضاً لكي يتقدم الجميع. وبذلك كنا على غير قصد منا قد بدأنا نخلق جماعة التعلم.

في عام 1990 شكل مركز التعلم المؤسسي التابع لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا اتحاداً مالياً لبعض الشركات ازداد عددها حتى أصبحت عشرين شركة (ومعظمها من الشركات الكبرى التي تدرج أسماؤها في قائمة فورشن Fortune للمائة شركة). وفي عام 1997 أصبح هذا المركز جمعية ذاتية الحكم تضم شركات واستشاريين وباحثين تحمل اسم «جمعية التعلم المؤسسي» -Society for Organizational Learning (Sol). وغدت هذه الجمعية اليوم شبكة عالمية لجماعات تتلقى العلم في مختلف البلدان والأقاليم في العالم قاطبة. (للمزيد من المعلومات عن هذه الجمعية، يمكن زيارة موقعها على الانترنت www.sol-ne-org).

شهدت عملية تطوير أسرة هذه الجمعية كثيراً من النجاحات، وكثيراً من النكسات أيضاً خلال السنوات العشر الماضية. فمثلاً حققت وحدات الأعمال في شركات من أمثال شركة فورد، أو إنتل Intel، أو هيوليت بكارد Hewlett Packard شركة فيدكس Fedex وشركة AT&T وهارلي دافيدسون Harley Davidson، ولوسنت Lu-cent وشركة بريتيش بتروليوم British Petroleum وشركة (DTE المعروفة سابقاً باسم Detroit Edison) نجاحات باهرة في تحسين نتائج الأعمال، فافتت في بعض الأحيان أضعافاً كثيرة مستويات النجاح السابقة. وبالطبع ليس بالإمكان دوماً تقديم إثبات دقيق بأن أية مجموعة من الأنشطة تنتج مخرجات معينة في بيئة مؤسسية معقدة. ولكن تم تطوير المصادقية الكافية بشكل تدريجي بحيث يتم توسيع أفكار ومنهجيات التعلم لتصبح جزءاً من عملية واسعة النطاق- مثل عملية «التحول» التي حصلت في شركة شل Shell Oil للنفط الأمريكية (تضمن هذا التحول وضع تصميم جديد كل الجدة وإجراءات نظام حكم جديد ونهوض دراماتيكي في أعمال تعهدات جديدة لفترة خمسة أعوام)، وإنشاء شركة فيستيون Visteon كواحدة من الشركات الفرعية لشركة فورد حيث تملك فورد كامل أسهمها، وتعمل على تحقيق الربط الإلكتروني لنحو 85000 شخص يعملون في كافة فروع شركة فورد في العالم. ولكن لكل نجاح قد توجد بدايات متعثرة، كما توجد مشاريع استمرت لفترة من الزمن ولم تعط نتائج هامة كما قد يتوقع المرء في أي ابتكار جديد وهام. (كتاب «تواريخ التعلم» الصادر ضمن نشاطات بحثية تقوم بها «جمعية التعلم المؤسسي» SoL يتحدث عن العديد من هذه الجهود الهادفة إلى التغيير، ويمكن الوصول إليها على موقع هذه الجمعية على الانترنت) ولكن برغم الإحباطات يمكن للمرء أن يعرف الكثير سواء من النجاحات التي تحققت أو العثرات.

تتضمن عمليات التعلم الأكثر بروزاً في المؤسسات الأكاديمية، ما يلي:

- 1 التعلم ليس «عملاً إضافياً» نقوم به حين يتسنى لنا وقت فراغ أو حين تتاح لنا فرصة تدريب. فقد حدثت أكثر الابتكارات أهمية داخل البنية التحتية وفي الممارسات اليومية، التي تتيح لفرق العمل وجماعات العمل المتكاملة أن تدمج العمل والتعلم معاً.

2 إن القابليات الأساسية للتعليم تشكل الأساس وليس الوصفة أو الصيغة. عملت الشركات بصورة متواصلة على تقديم الابتكارات، ووسعت جهودها في التعلم، مستخدمة في هذا السبيل الكثير من الأدوات والمنهجيات التي لم تشمل عليها الأدوات الأصلية حين أنشأنا جمعية SoL انظر على سبيل المثال الكتاب الميداني الجديد بعنوان The Dance of Change، لمؤلفيه سينج وزملائه (Senge and others, 1999).

3 ليس ثمة بديل للالتزام الأصيل، والالتزام يبدأ من الذات. لا ينبغي أن يطلب من أحد أن يغير معتقداته أو أن يتخذ لنفسه قيمة جديدة، أو أن يغير من عاداته في فعل الأشياء. فالجهود الهادفة إلى التغيير وتستخدم القوة القسرية غالباً ما تعطي نتائج عكسية. لذلك يتعين على من يتولون القيادة أن يكونوا على استعداد لتغيير ما بأنفسهم أولاً، بدلاً من الحديث عن طريقة تغيير الآخرين.

4 يحتل القادة المهمون لمثل هذه التغييرات مواقع عديدة، ومثل هؤلاء القادة ليسوا فقط أولئك الذين يتربعون في القمة. قد يستغرب المرء أحياناً عندما يسمع بأمثلة لشركات عديدة بذلت جهوداً في سبيل التغيير امتدت لما بين خمس إلى عشر سنوات ودون وجود قيادة تنفيذية في الشركة. وفي حالات أخرى حيث كانت القيادة التنفيذية موجودة وفاعلة كان التغيير يحدث بالقذوة ومن خلال دعم القادة الآخرين، ولم يكن من خلال إلقاء الخطب وبرامج التغيير الرسمية والاستراتيجيات الكبرى. وفي الحالات التي استدام فيها التغيير الهام، فقد كان على الدوام من خلال مشاركة «قادة محليين» موهوبين وملتزمين و«عمال شبكات داخليين» ذهاء. ونحن نعتقد أن دور المسؤولين التنفيذيين في إحداث التغيير العميق قد تعرض لسوء فهم وأن هذين النوعين من القادة قد أصابهما الإهمال كثيراً وأن هذا واحد من الأسباب التي تفضي إلى إخفاق جهود التغيير.

التداعيات لدى الجامعات

توجد اليوم اهتمامات متزايدة في تكوين جماعات مماثلة للتعليم تضم مجموعات من الجامعات. ولكن ما يزال الوقت مبكراً للحكم على هذه الترتيبات التعاونية

ما إذا كانت سوف تصيب نجاحاً. وبالتالي لسنا ندري ما إذا كانت هذه الترتيبات ستدُلنا على السبيل المؤدي إلى تغير أوسع داخل الأكاديمية. إلا أنه من الممكن على الأقل أن نطرح بعض الأسئلة عليها تكون هادياً لهذا المجهود.

1 ألسنا جميعاً في زورق واحد؟ إن الكلية الحديثة جزء من العصر الصناعي كما الشركة الحديثة. وفي هذا يقول و. إدواردز ديمينغ W.Edwards Deming أحد رواد إدارة الجودة الشهيرين (اتصال شخصي): «إن نظام الإدارة السائد حالياً قد دمر أبنائنا». لم يكن يتحدث عن نظام الإدارة في الشركات، بل كان يتحدث عن نظام الإدارة في جميع مؤسسات العصر الصناعي. ثم أضاف قائلاً، «إن قوى التدمير تبدأ فعلها في مرحلة الطفولة الأولى حين يبدأ الطفل بالحبو وتعلم المشي - الجائزة لأجمل ثوب في عيد القديسين، ولأحسن درجات في المدرسة، والنجمة الذهبية - وهكذا حتى الجامعة». إنه نظام في الإدارة اعتدنا عليه منذ صغرنا يعتمد على وجود رئيس ومروّوس، ولا يعير بالأل لنظام الإدارة الفريق. إنه نظام يؤكد على الحل التقني للمشكلة، دون أن يبحث في أصل المشكلة الكامنة في سلوكنا وفي أسلوب تصميم مؤسساتنا. إنه نظام "قائم على الخوف" كما قال ديمينغ Deming، ولا يقوم على الطموح وحب الاطلاع والكرامة والمحبة.

فإذا كان نظامنا التعليمي انعكاساً لنظام العصر الصناعي في الإدارة، كما الشركات، وإذا كان ثمة دليل ما على وجود تقدم ملحوظ في العديد من الشركات نحو خلق ثقافات ذات توجه أكبر نحو التعلم، عندئذٍ يمكن القول إن ثمة أملاً للجامعات أيضاً.

2 من هم القادة المحليون في الجامعات وما دورهم في التغيرات المستقبلية؟ لقد ثبت أن دور القادة المحليين في دمج المبادئ والأدوات الجديدة في ممارسات العمل اليومي أمر ضروري وجوهري في الشركات الأعضاء في جمعية التعليم المؤسسي (SoL). ورغم أننا شهدنا أمثلة عديدة لشركات أحرزت تقدماً لسنوات عدة في

غياب القيادة التنفيذية الفاعلة، إلا أننا لم نشهد أمثلة على إحراز مثل هذا التقدم دون وجود قادة محليين ملتزمين وموهوبين ومن ذوي التخيل الواسع. هؤلاء هم الأفراد الذين يتمتعون بحس واضح في المسألة الإدارية، من أمثال قادة فرق تطوير المنتج، والمديرين المحليين للمبيعات ومديري معامل التصنيع. هؤلاء القادة الذين يحتلون المواقع المتقدمة هم الأفراد الأساسيون لأنه لولا جهودهم لا يمكن اختبار ما إذا كانت الابتكارات المحتملة تضيف القيمة حقاً، ذلك أن القيمة المضافة تتطلب وجود أشخاص في المكان الذي فيه تتولد القيمة.

والواضح جداً أن يعمل المدرسون في صميم عملية إيجاد القيمة داخل الكليات والجامعات، لذلك فالمنطق يقضي أن يكون المعلمون العنصر الأساسي في عملية الابتكار. يجب أن يبدأ الابتكار في التعليم من نقطة إدراك حقيقة بسيطة مفادها أن تدريس المدرس لا ينتج تعلماً. التعلم عملية لا ينتجها إلا المتعلم. فالتعلم عملية تؤدي إلى تعزيز قابلية المتعلم. وهي لا تحدث لمجرد أن يكون المرء يتلقى التعليم. والشئ الذي يتم تناقله بين المعلم والطالب يجب أن يدخل في النفس ويصبح ذاتياً، لكن هذا الاندماج مع الذات أمر يختلف عن مجرد وجود القدرة على تذكر المعلومات، بل يعني بروز تفكير جديد وتصرف جديد. وعلاوة على ذلك، يحدث التعلم مع مرور الزمن وبخاصة عندما ينخرط المتعلم في أنشطة مفيدة في حياته اليومية.

لكن المشكلة أن جزءاً كبيراً من جوهر التعلم الحقيقي يضيع في عملية التعليم التقليدي بسبب فصل عملية التعليم عن التعلم. ففي نموذج خط التجميع في التعليم الموروث عن العصر الصناعي «يفعل» المدرسون ذلك مع الطلبة. لكن معظم المدرسين قد يرفضون هذه الصورة لأنها لا تتفق مع النظرية التي يؤمنون بها أو صورتهم الذاتية. لكنني أقول بإصرار إنها فعلاً تتفق مع «النظرية المتبعة حالياً»، كما هو واضح من ممارسات غالبية المدرسين في الكليات: حيث ينقل المحاضرون إلى الطلبة

المعلومات التي يقررون (من جانب واحد) أنها وثيقة الصلة بالموضوع، وينتظرون من الطلبة استيعاب هذه المعلومات ثم يبرهنوا على ذلك في الاختبارات التي يحكم فيها المفتشون الواقفون على خط التجميع- أي المدرسون.

ولكي يحدث التغيير والانتقال في نموذج العصر الصناعي من التعليم إلى التعلم، ينبغي أن تتغير أيضاً مسؤوليات ودور المدرس. ينبغي أن يصبح المدرس مصمماً لعملية تعلم يشارك هو فيها إلى جانب الطالب. ينبغي أن يعمل المدرس من منطلق أنه «لا يعرف» بدلاً من أن يكون منطلقه «أنه يعرف». ينبغي أن يكون المدرس راغباً بكونه متعلماً - أي متعلماً إنما يملك خبرة أكبر من خبرة الطالب في ذاك المجال موضوع التعلم، لكنه رغم ذلك فهو متعلم. ينبغي أن تكون ثمة مسؤولية مشتركة بين المدرسين والمتعلمين ترمي إلى إنتاج عملية تعلم على كلا الجانبين.

لعل هذه الأفكار تشكل تحدياً للمدرسين الذين تلفهم هالة من الاعتقاد أنهم خبراء، لكن كون المرء خبيراً في عالم اليوم ليس أكثر من ميزة قصيرة الأجل. وكون المرء يملك «الإجابات» ربما تكون من المساويء حين يكون المطلوب حقاً القدرة على الاستفسار ومواصلة الاستفسار ومعرفة المعاني الحقيقية لما يبرز على الساحة.

بيد أن هذه الأفكار حول التعلم الذي يركز على المتعلم ليست بالجديدة، إذ عادت للظهور ثانية في الآونة الأخيرة، ولعلها كانت تعكس إدراكاً أوسع للحاجة إلى التغيير. فقد جاء في مقالة واسعة الانتشار بقلم بار و تاغ Barr and Tagg (1995.P.13) قولهما إن «تغيراً في النموذج يحدث الآن في العملية التعليمية بأمريكا... تغيراً من نموذج التعليم إلى نموذج التعلم». وفي هذا تطور مشجع. لكن تجاربنا من حيث التعلم في عالم الشركات تتسم بالموازنة والتروي. الاتفاق الفكري ليس كافياً. والجميع يقولون إن التعلم ليس كافياً. من السهل على المرء أن يؤمن بمثالية نموذج التعلم، لكنه ليس من السهل أن يحول التركيز التقليدي للسلطة والقوة لدى الخبراء والمديرين، كما أنه ليس سهلاً إجراء تحولات عميقة في القيم والقدرات والعادات الراسخة التي جعلتنا نؤكد نجاحنا في النموذج التعليمي.

3 هل بمقدور رؤساء الأقسام أن يكونوا المحفز والراعي للتغيير؟ رؤساء الأقسام هم رعييل الصف الثاني من القادة المحليين في التعليم العالي. ورغم ذلك فهم ليسوا الرؤساء وفق المعنى التقليدي لمدراء الشركات. إنهم أساساً مدرسون وأساتذة وضعوا بمنصب المدراء «بحكم الإعارة». وواقع الحال إن تسمية «مدير» تجعل رؤساء الأقسام يشعرون أنها في غير محلها. يشغلون المنصب لسنوات عدة، ثم يعودون إلى أنشطتهم التعليمية والبحثية. ورغم أن قسماً منهم يرتقون في سلم الوظائف الإدارية، إلا أن غالبيتهم لا يطمحون لهذا الاتجاه. فهم في أغلب الأحوال يقبلون بهذا المنصب ويخدمونه بدافع إحساسهم بالمسؤولية أمام المؤسسة وأمام أقرانهم وطلبتهم.

ومع ذلك تظل هذه الفروق أقل أهمية مما تبدو للوهلة الأولى في قيادة التغيير. ففي الشركات التي باتت أكثر اعتماداً على الشبكات ومبتعدة في ذلك عن التسلسل الوظيفي صار المديرون يشعرون وكأنهم رؤساء أقسام جامعية، وبدأوا يتخلون عن تلك الصفة التقليدية للرئيس في الشركة. تعتمد سلطتهم فيها على مصداقيتهم وأسلوبهم المقنع بدلاً من اعتمادها على السلطة الرسمية. وفي الواقع يبدو قرار تكليفهم بالإدارة يخلو من الشكل المحدد، بل هم في تبدل مستمر، وحقيقة الأمر أن واحداً من أدوارهم الرئيسة يتمثل في تسهيل عملية التفكير المتواصل والحديث عن تحديد أهداف واضحة ووضع استراتيجيات يتم الاتفاق بشأنها للتحرك نحو هذه الأهداف. أما هذه الأحاديث المتعلقة بالاستراتيجيات فتشكل حلقة وصل تربطهم نظامياً بمن هم أعلى أو أدنى مرتبة منهم في التسلسل الوظيفي. لكنها في الوقت عينه تربطهم أفقياً مع شركاء لهم في ذلك المشهد المتغير على الدوام من فرق عمل وتحالفات تتشكل أو تتحل أو يعاد تشكيلها في إطار التعامل مع مهام معينة. إنما المثير للاهتمام أن هذا التحول المتواصل إلى المدراء الذين يعملون كعناصر تسهيل العمل ومدرّبين ومحفّزين للتغيير قد جدد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالفلسفة القائلة بالقيادة التي تخدم وترعى، لكي تكون هذه الفلسفة السمة المميزة للمواقف والمهارات المطلوبة للقيادة الفاعلة. وهذا ما يتضح في الكتابات العديدة حول الإدارة

وبخاصة في مؤلفات روبرت غرينليف Robert Greenleaf (1977, 1998) التي تدور حول القيادة التي تخدم، ومؤلف بيتر بلوك Peter Block (1993) حول الإشراف الإداري، وكتاب جوزيف جاورسكي Joseph Jaworsky بعنوان Synchronicity (1996).

إن واحداً من أولى المهام التي ينبغي على رؤساء الأقسام القيام بها في خدمة عملية التغيير الأوسع يتمثل في سؤال أعضاء هيئات التدريس عما يروونه تحديات وفرصاً للابتكار. بيد أن هذا السؤال لا يعني أن جميع أعضاء الهيئة يقفون منتظرين لإجراء التغييرات الجذرية. المؤسف أن الحال ليست كذلك في معظم الكليات والجامعات. لكنه يعني أن من المهم جداً لأي قائد ملتزم بإجراء تغييرات مهمة معرفة من هم شركاؤه الطبيعيون وسيجد المرء في أغلب الأحوال أفراداً لديهم التزام قوي نحو الابتكار لكنهم يحسون بالعزلة وانعدام الدعم. لكن السؤال الذي يوجه إلى أشخاص بخصوص ابتكار شيء جديد يقول كيف لك أن تساعدنا؟ يعتبر واحدة من الاستراتيجيات القيادية الأكثر فاعلية. ويجد القادة المحليون ذوو التخيل الواسع وسائل لا حصر لها لتشجيع التفكير والتحفيز. فهم يشجعون التواصل عبر شبكات تضم المبدعين من مختلف الأقسام العلمية، ينظمون الزيارات الميدانية لمؤسسات مختلفة حققت نجاحاً في إنجاز الاختراقات. يقدمون أدوات ووسائل وعمليات جديدة تسهم في تنمية مهارات أفضل في تعلم تعاوني (مجموعة صغيرة من مربين عديدين تفوقوا في حياتهم من خلال دورهم كأفراد يتعلمون) يعملون بجهد لإزالة القيود التي تعوق عمل المبدعين، فيمنحونهم المزيد من الوقت والدعم ويريحونهم من الضغوط المؤسسية.

ولكن فيما وراء كل تلك الأساليب يتخذون موقفاً مؤيداً لما هو ممكن. غير أن ما يدعو للسخرية أن ثمة من ينظر إلى رؤساء الأقسام ونظرائهم في المؤسسات غير الربحية على أنهم بيروقراطيون في نهاية المطاف. إلا أن وجود الاستعداد عند هؤلاء الأشخاص للالتزام بالتغيير الجوهري يعطي رسالة قوية. وإن حصل شيء واحد تكرر حدوثه فيما رأيناه من ابتكارات ناجحة فإن ذلك الشيء هو كيف يصنعون

التغيير، وهذا هو المفتاح. قد يجد المرء ما يغيره ليقول للآخرين كيف ينبغي لهم أن يتغيروا. وثمة استراتيجية أخرى، لعلها الأكثر ندرة، أن يتصدى المرء للتغييرات اللازمة في سلوكياتنا. لكن المفارقة هنا، أن القوة العظمى للتسلسل الوظيفي الداعمة للتغيير الجوهرى ليست قوة التوجيه والإدارة، بل هي القوة الرمزية المتمثلة في القدوة، أي أن تكون أنت التغيير الذي تسعى لخلقها. انظر إلى التعليقات التالية التي جاءت من أعضاء في فريق كبير لتطوير المنتجات في مصنع لإنتاج السيارات:

«لقد عرفته (في إشارة إلى مدير البرنامج) منذ خمسة وعشرين عاماً، كان مثلاً لواحد من كبار المديرين عندما انضم إلينا- رجلاً أوتوقراطياً يعتمد على سلطته، هكذا كان على الدوام، لكنني رأيته يتغير بمقدار 180 درجة خلال العامين المنصرمين» (Roth and Kleiner, 1996, p.25).

«كنا نتحدث عن تواصل منفتح وصريح وصادق في هذه الشركة منذ أتيت إلى هنا قبل نحو تسعة وعشرين عاماً. لكن هذه هي المرة الأولى التي أظن أن هذا الأمر قد ينجح» [p.15].

تبدأ جميع التغييرات في الثقافة محلياً ذلك أن الثقافة تتكون عادة من طريقتنا في فعل الأشياء اليومية. لذلك تجد الناس الذين يريدون إحداث التغيير في الثقافات يضلون سبيلهم وسط المثاليات المجردة والجدال الفكري وينسون أننا نوجد ثقافات جديدة عند كل اجتماع نعقد. وقد استتجت بحكم موقعي عضواً قديماً في الأسرة الجامعية، أنه على الرغم من وجود فوارق كثيرة بين الكليات والشركات إلا أن العمل السياسي والخوض في اللعبة ليس من هذه الفوارق. وبحسب معرفتي، ليست الجامعة النموذجية، إن وجدت، أكثر تسييساً من الشركة المثالية. لكنني في الوقت نفسه وجدت أيضاً لدى زملائي الجامعيين توقفاً شديداً لوجود أسرة جامعية تتمتع بالأصالة الفكرية. الكثيرون منهم رغبوا في اختصاصهم وعملهم حباً بالصورة التي عرفوها للأكاديمية بأنها مكان للتفكير والخطاب الفكري. لكن الذي يرونه في

الأعم الأغلب هو الطريقة النقيضة لهذا التصور المثالي. لذلك يتعين أن يبدأ رؤساء الأقسام الذين يعتزمون إنشاء بيئة مناسبة للابتكار عملهم هذا بأن يسألوا أنفسهم وزملاءهم ما الذي ينبغي تغييره في أسلوب عملهم لكي يتحركوا تحركاً جيداً نحو هذه الصورة المثالية.

4 ما الذي يمكن أن يتعلمه المسؤولون التنفيذيون في الجامعات من المسؤولين التنفيذيين الآخرين الذين نفذوا تغييرات جوهرية في شركات القطاع الخاص؟ إن أول ما ينبغي أن يتعلموه هو إفلاس الفكرة القائلة «إن القائد يجب أن يدفع بعملية التغيير إلى الأمام». يقول رتش تيرلنك Rich Teerlink المدير التنفيذي في شركة هارلي دافيدسون Harley Davidson (في اتصال شخصي) «مخطيء كل من يظن أن المدير التنفيذي هو الذي يقود هذا النوع من التغيير». ويقول فيل كارول Phil Carroll المدير التنفيذي في شركة شل للنفط Shell Oil في اتصال شخصي أيضاً «عندما جئت إلى هذه الشركة بصفتي المدير التنفيذي فيها ساد الاعتقاد لدى الجميع بأن فيل سوف يقول لنا ماذا نفعل، لكنني لم أدر ما أفعل، ولو أنني كنت أدري لوقعت كارثة».

يخالجني اعتقاد بأن العديد من رؤساء الجامعات سيجدون ما قاله تيرلنك وكارول مطمئناً لهم لا سيما وأنهم على علم تام بأن الهيكلية السلطوية لمعظم الجامعات والكليات تجعل من فكرة "القائد يقود التغيير" شبه مستحيلة. فالجامعات عادة لديها هيكلية سلطوية أكثر توزعاً مما لدى الشركات الخاصة والأساتذة المثبتون في مدد الولاية يصعب «قيادتهم» نحو التغيير.

والمؤسف أن عدداً كبيراً جداً من المسؤولين التنفيذيين في الجامعات يستنتجون بأن هذا القول يتضمن نوعاً من القيادة السلبية، أو عقلية «من يقوم بتسيير الأمر». لكن النقيض هو الصحيح. إن التحديات الماثلة أمام القادة التنفيذيين في بيئة التعلم كثيرة المطالب، بل هي ذات مطالب أكثر من تلك الصورة التقليدية التي تصور المدير

التنفيذي بأنه قبطان في سفينة. فهذه التحديات تتطلب مديري تنفيذيين يقومون بأعمال التصميم ولا يهتمون بإلقاء الخطب، ويتعاونون في شراكة حقيقية مع قادة آخرين، وبخاصة المدرسين ورؤساء الأقسام الذين عنهم تصدر الأفكار الجريئة اللازمة لإجراء التغيير الحقيقي.

5 هل يمكن للجامعة أن تعيد تشكيل نفسها من أجل القرن الواحد والعشرين؟ هناك أمور كبرى في التصميم تستوجب انشغال قادة الجامعات بها على كل المستويات. مثال ذلك، تحدث المحاولات العديدة للابتكار في إطار غرفة الصف، غير أن غرفة الصف ذاتها قد تكون الحد الأساسي لإعادة إيجاد التعليم العالي. وغرفة الصف تعيد التأكيد على الرأي القائل بالتعليم الذي يركز على المعلم، ناهيك عن كونها تصبح مسرحاً سهلاً للخلط بين التعليم والتعلم، وهي فوق هذا كله رمز للعزلة التي تفصل الجامعة عن العالم الأكبر المحيط بها.

ولكي نعيد التفكير في التعليم المعتمد على غرفة الصف يتعين علينا أن ندرس ملياً نظرية المعرفة التي تشملها هذه الدراسة. تقول العقلانية التقنية التي تهيمن على التعليم التخصصي وتعكس الروح السائدة في عملية التعليم الجامعي يجب أن يتعلم الطلبة النظرية أولاً ومن ثم الأساليب المبنية على هذه النظرية. وبحسب أقوال دونالد شون Donald Schon (1983, P.21) «هذا مذهب ذرائعي في حل المشكلات أدخل فيه تطبيق النظرية العلمية فصار صارماً وشديد الدقة».

يبد أن ثمة مشاكل عديدة تتجم عن هذا الرأي. أولها، إن هذا الرأي يذهب إلى أن المعرفة تتحرك "نزولاً" من الجامعات، حيث تم اكتشافها وجعلها قوانين، إلى الممارسين الذين يستخدمونها. وهذا الرأي يعد الجامعة، والأستاذ الجامعي، المصدر الوحيد للمعرفة، وبذلك توجد نوعاً من الغطرسة المؤسسية التي تنظر إلى الممارسين على أنهم ذوو أهمية ضئيلة في المخطط الكبير للأشياء. وتنتقل هذه الغطرسة بالتالي إلى العملية التربوية حيث تقدم الحكمة المتلقاة إلى الطلبة دونما

اهتمام بطريقة اندماج هذه الحكمة بما لديهم من معرفة اكتسبوها من الحياة اليومية، ودونما اهتمام بالطريقة التي تطبق فيها هذه الحكمة على أنشطتهم خارج غرفة الصف. وأخيراً، يميل هذا الرأي إلى فرض عزلة على الأساتذة داخل جماعاتهم العلمية ثم يغلق هذه الجماعات عن العالم الخارجي - وعلى العموم ليس ثمة سبب يدعو إلى فعل ما هو خلاف ذلك لأن هذه الجماعات العلمية ترى نفسها مصدر المعرفة الجديدة.

ولكن أين نبحث عن النماذج البديلة للمشروع التعليمي؟ لعل أفضل بداية لهذا البحث دراسة أفرزت نقد شون (1983) Schon للعقلانية التقنية. اشتملت هذه الدراسة على محاولة فهم عملية التعلم المتواصل لدى مختلف الاختصاصيين، وقد استنتج شون أن هؤلاء الاختصاصيين الذين تابعوا نموهم في أعمالهم كانوا يشغلون أنفسهم بـ«ممارسة التفكير». وقد استطاعوا أن يكونوا في أنفسهم القدرة على التفكير المتواصل بأفعالهم وبطريقة جعلت أفعالهم أكثر اتقاناً في الإنجاز. وقد تعلموا كيف «يتعلمون». تركز نقد شون على معظم التعليم العالي في قوله إن اعتماد هذا التعليم على أسطورة العقلانية التقنية لم يخفق فقط في وضع أسس ممارسة التفكير، بل عمل أيضاً على تثبيطه. وأعاد التأكيد على الرأي القائل إن التعلم كامن «في الدماغ» وأن المقصود بكون المرء ذكياً أن يكون لديه الكثير من «الإجابات الصحيحة». وقد أفضى هذا الرأي بالتالي إلى أن تصبح أماكن العمل مناسبات ينتهزها الأفراد لاقتناع الآخرين بأنهم أذكىاء في محاولة منهم لجعل أفكارهم هي المسيطرة بدلاً من أن يشاركوا بعضهم بعضاً في التعلم.

أعتقد أن هذه النظرة المغالية في عقلانيتها للمعرفة التي تبعتها عن العمل الفاعل والإطار الواقعي تكمن في موقع القلب من الأزمة المعاصرة لكافة المؤسسات التربوية للعصر الصناعي. لقد عملنا على تجزئة مظاهر التفكير في التعلم وأبعدناها عن مظاهر الفعل في التعلم ومن خلال عملنا هذا قوضنا هذا المشروع التعليمي أكثر مما ندرك.

ولنأخذ بالدراسة واحداً من البدائل الراديكالية. تأسست جمعية التعلم المؤسسي SoL لتكون شراكة تضم الباحثين والاستشاريين والممارسين وتضم في عضويتها جامعات (كان معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا العضو المؤسس كمؤسسة بحثية) وشركات. يعتمد المخطط التنظيمي لهذه الجمعية على الفكرة القائلة إن توليد المعرفة يقتضي ثلاثة أبعاد مهمة هي النظرية والأدوات والطرق بالإضافة إلى الخبرة العملية. كل مظهر من مظاهر المعرفة له أهميته الأساسية، إذا أهمل واحد من هذه الأبعاد عندئذٍ تخضع المعرفة الجديدة لعملية مساومة قاسية ينتج عنها نظرية مجردة غير قابلة للتطبيق على صعيد الجامعات وأحكام وأعراف في الشركات لم تخضع للاختبار والمناقشة «كالطريقة التي بها نفعل الأشياء هنا»: إنما هي عملية صحيحة لتوليد المعرفة، ترتبط هذه الأبعاد الثلاثة لخلق المعرفة ببعضها كلوب متصاعدة لا نهاية له من التفاعل - ومعظمها قطعت داخل التعليم التقليدي، غير أن الأعضاء في جمعية التعلم المؤسسي من الباحثين والاستشاريين والشركات الأعضاء قد بدأوا يعملون معاً ويبدلون الجهود في سبيل تقدم المعرفة في مجالات متعددة لها أهميتها القصوى في مستقبل المؤسسات المعاصرة مثل الاستدامة البيئية والقيادة والتغيير على نطاق واسع.

يبدو الجانب الأكثر أهمية لنظرية إيجاد المعرفة المعتمدة لدى جمعية التعليم المؤسسي SoL من منظور أكاديمي أن المعرفة العملية لا ينظر إليها على أنها نوع من المعرفة غير ذات الأهمية. بل على العكس، إن الخبرة العملية هي النظرير الضروري للنظرية والطريقة اللتين بدورهما يدعمان ويعملان على توليد نظرية وطريقة جديدتين.

على أن الأكاديميين لا يلقون التشجيع إطلاقاً لدراسة المشاكل العملية وكيف يتعامل معها الأفراد داخل المؤسسات الربحية وغير الربحية. في الكلية التي أدرّس فيها، كان يوجد عضو شاب في هيئة التدريس وكان واسع المعرفة بمادة اختصاصه

«إدارة الجودة الكلية» حين أدخلت هذه المادة لأول مرة في الشركات الأمريكية في مطلع عقد الثمانينيات، لكنه لم يلق التشجيع إطلاقاً لمتابعة اهتمامه هذا لأن ذلك سيعرض للخطر فرصته في الحصول على التثبيت في الجامعة. وبينما كان يعد ويكتب البحوث حول النظريات ذات العلاقة تعرضت للإهمال تلك الدراسة الجادة للأدوات والأساليب والمعضلات المتعلقة بترجمة هذه الثورة في إدارة الجودة عن أصحابها اليابانيين إلى الثقافات الغربية. ومن الإنصاف أن أقول إن هذه الثورة قد تعرضت للإهمال من جانب معظم الكليات «الكبرى» المختصة بتدريس الأعمال. القليل النادر جداً منها كان لديه برامج بحوث جادة تهدف إلى تطبيق طرائق إدارة الجودة الكلية، ولعل جزءاً من أسباب ذلك أن تلك الرؤية التي ترى النظرية الإحصائية التي تشملها هذه البرامج مفهومة من الجميع وبالتالي فهي ليست جديدة بالبحوث، لكن هذه الكليات حين أصدرت حكمها هذا، فاتها أن القضية الحقيقية ليست فنية بحتة وإنما اجتماعية أيضاً - نذكر منها إعادة توزيع السلطة وإعطاء عمال الخط الأول المزيد من المسؤولية لتحسين إجراءات العمل (انظر Deming, 1982). وكانت النتيجة أن شهدت حركة إدارة الجودة في أمريكا تقدماً على يد الشركات الاستشارية التي عمل معظمها في تسويق برامج اعتيادية بدلاً من العمل على تشجيع الاستفسار والاختبار الجاد للبدائل. لذلك ليس مستغرباً أن نجد الكثيرين بعد انقضاء عشر سنين يرون حركة إدارة الجودة الكلية مجرد بدعة ذات أجل قصير، ومعظم الدراسات المتأخرة قد بينت أن معظم برامج إدارة الجودة الكلية لم يكن لها أثر يذكر - على الرغم من الحقيقة القائلة إن القسم الأعظم من هذه البرامج كان له أثر عميق في عدد صغير من الشركات وعدد كبير من الشركات الكبرى ذات الشهرة العالمية مثل شركة تويوتا Toyota.

وأخيراً، لا يسعني إلا أن أقول إننا في عملنا خلال السنوات العشرين الماضية في الإدارة والمؤسسات كنا نجد دوماً بعض النظريات الجريئة والهامة التي كانت تصدر عن الممارسين أنفسهم وهم حقيقة أفراد يكترون التفكير وهم يتصدون للقضايا الملحة بذهن متفتح واسع الخيال.

وأسوق لذلك مثلاً، إن اهتمامي بمؤسسات تتعلم لم ينبع من بحث أكاديمي، بل كان أساسه دراسة أجرتها شركة رويال دتش شل Royal-Dutch Shell في مطلع عقد الثمانينيات من القرن العشرين وكانت تركز اهتمامها على ثلاثة أسئلة مرتبطة ببعضها وهي: (1) ما هو العمر المتوقع للشركات الكبرى المدرجة في لائحة فورشن Fortune 500 و(2) لماذا يموت العديد منها قبل أوانه؟ أي لماذا كان العمر المتوقع، الذي يتبين أنه ما بين ثلاثين وأربعين عاماً، أقصر كثيراً من العمر المتوقع الافتراضي (حيث كانت ثمة بعض الشركات التي تعيش أكثر من مائتي عام)؟ و(3) ما هي الصفات المميزة للشركات التي تعيش مئات السنين؟ وقد استنتج المديرون التنفيذيون في شركة شل Shell أن أسباب ارتفاع معدل الوفيات تعود إلى عدم قدرة معظم المؤسسات على التعلم. وبالتالي، عزا البعض هذه القدرة المتدنية في التعلم إلى ما تنطوي عليه رؤية الإدارة في تلك الشركات إلى عمالها وكأنهم «آلات تنتج المال وأنهم ليسوا جماعات بشرية» (انظر de Geus, 1997) بحسب معلوماتي لم أجد أكاديمياً واحداً قد طرح مثل هذه التساؤلات، أو حاول الربط بين العجز عن التعلم والتفكير الميكانيكي. قد لا يملك الممارسون الفرصة أو المهارات الخاصة بقوّة واختبار أفكارهم الجديدة لكنهم أكثر ليبرالية من نظرائهم الأكاديميين في تفكيرهم.

أما بناء الشراكات الحقيقية لتوليد المعرفة الجديدة فيما بين الأكاديميين والممارسين فسوف يكون شاقاً على الجامعات طالما بقي الأكاديميون على موقفهم المتمثل بعدم المساواة في التثمين بين التفكير والعمل. وإسقاط الخبرة العملية هو النتيجة الطبيعية للعقلانية التقنية ونظرتها العالمية التي تثمن التفهم الفكري بدرجة أعلى من القابلية المتجسدة. وعلى هذا النحو أيضاً تبدو محاولات إعاقه البحوث الجادة التي تركز على الفعل والهادفة إلى دراسة المشاكل العملية لتحقيق التغيير الهام.

إن إعادة الوصل بين التفكير والعمل وتطوير الممارسين المفكرين يمثل تحدياً قوياً يتعلق بالتصميم أمام الكليات والجامعات في مرحلة ما بعد العصر الصناعي. فهو يتطلب استعداداً لإعادة التفكير وإعادة ابتكار المؤسسة الأساسية للتعليم العالي.

فإلى أي مدى ينبغي على الطلبة أن يقضوا وقتاً في الجامعة في مقابل الوقت الذي يقضونه في «عالم الواقع»؟ ما مقدار العمل التربوي الذي يجب أن يركز على المشروع؟ إلى أي قدر يتعين على الطلبة أن يعملوا ضمن فرق يتعلمون إلى جانب بعضهم ومن بعضهم بعضاً، مقابل عملهم الفردي؟ كيف لنا أن نثمن المعرفة العملية على قدر مساوٍ للمعرفة النظرية، وما هي أصناف البحوث والعمليات التربوية اللازمة لتمكين الواحدة منهما من إغناء الأخرى؟ ما هي أنواع العلاقات الواجب تطويرها بين الجامعة وجامعة المؤسسات الربحية وغير الربحية لتحقيق هذا الأمر؟ وماذا يعني هذا كله في طبيعة عمل المعلم مستقبلاً؟.

ما ذكر أعلاه ليس سوى أمثلة لأسئلة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعادة رسم خطة التعليم الجامعي. وإلى جانب ذلك من المهم أن ندرك أن ثمة أمثلة، من التاريخ ومن العصر الراهن، توضح نتائج أخذ هذه الأسئلة على محمل الجد. وهناك مثال قوي لنتائج دمج النظرية والطريقة والممارسة يمكن أن نستنتج من برامج التوسع الزراعي التي تطورت في النصف الأخير من القرن التاسع عشر. لقد كان لتلك البرامج وللجامعات التي احتضنت تلك البرامج التي أقيمت على منح الأراضي، أثر واضح جداً في تطور العمل الزراعي وللنظريات والطرق التي كانت تدرّس لطلبة الكليات الزراعية. وفي هذا الصدد يمكن القول إنه لولا ذلك الجسر الذي أقيم بين العالم الأكاديمي وعالم الواقع العملي ما كان لأمرنا أن نتطور وتصبح سلة الخبز للعالم أجمع. ولكن ينبغي ألا نكتفي بالنظر إلى التاريخ للبحث عن أمثلة للمشاركة المنتجة بين هذين العالمين، فلدينا في عصرنا الحالي أمثلة وفيرة للابتكارات التكنولوجية التي كانت نتاج شراكات بين الجامعات التي تعنى بالبحوث والشركات. وعلى هذا النحو أيضاً، لدينا أمثلة عديدة لابتكارات تعليمية أساسية في عالمنا الراهن منها الجامعات التي غدت ذات توجه للمشاريع و«الجامعات بدون جدران».

ومع ذلك، تبقى هذه الأمثلة في المحيط الخارجي -بدائل جذرية ينبغي أن تدخل إلى صميم المؤسسة الجامعية الرئيسية. لا يزال التعليم في غالبية منفاصلاً عن الممارسة. وما نشهده من بعض التواصل الناجح في البحوث التي أخذت طريقها إلى

الواقع في علوم الهندسة والفيزياء يظل الاستثناء الذي يبرهن على قاعدة الفصل بين العالمين، ولم ينتقل منه شيء إلى العلوم الاجتماعية والعلوم الإدارية. فإذا كان لا بد من حصول تغيير في هذا المجال أيضاً يتعين أن يبدأ القادة من جميع الأصناف العمل في المشاركة الفعلية بالقضايا الأساسية لعملية التصميم والتخطيط التي تحدثنا عنها.

6 من أين تأتي قيادة التغيير؟ من السهل على المرء أن ينظر إلى عمق وعرض هذه القضايا وعرضها ومن ثم يستنتج أن رؤساء الجامعات ومجالس إدارتها هم وحدهم الذين يملكون السلطة لإجراء التغييرات المطلوبة. لكننا في ضوء خبرتنا داخل أسرة جمعية التعلم المؤسسي SoL نستطيع القول إن هذا استنتاج خاطئ. وإذا كان لنا أن نأخذ درساً واحداً من هذه الخبرة فهو أن قيادة التغيير الجوهري أكثر أهمية وذات جوانب أكثر عدداً وكثيرة المطالب للاهتمام اليومي مما لا يدع مجالاً لتبقى في نطاق مسؤولية المديرين التنفيذيين. يجب أن تأتي هذه القيادة من أماكن عديدة، ومن أماكن لا يفكر أحد بالنظر إليها.

هناك أمور عميقة جداً يجب أن تشغل المديرين التنفيذيين ومجالس الإدارة في الجامعات لاسيما تلك التي تتعلق بالغاية والغرض والهوية والاستراتيجية وبالتالي مفهوم المؤسسة التعليمية وطريقة تنظيمها. لكن هؤلاء ينبغي أن يشركوا أيضاً أولئك الأفراد الذين يعملون فعلاً في بناء البرامج والعمليات التعليمية الجديدة. إن محدودية القيادة التنفيذية تتبع من وجود دوائر انتخابية عديدة ينبغي أن يرضاها التنفيذيون المعاصرون، كما تتبع أيضاً من انغزالهم عن العمليات اليومية لتلك المؤسسات حيث تمتد جذور التغيير الحقيقي في نهاية المطاف. إن إيجاد مؤسسات جديدة يعني إدخال الأفكار الجديدة في ممارسات جديدة، وهذا يقتضي بالضرورة قيادة من لدن أشخاص قريبين جداً من الخطوط الأمامية للمشروع.

لهذا السبب أعتقد أن علميات الابتكار اللازمة في الجامعات ينبغي أن تركز على تجمعات الأساتذة، وربما على رؤساء الأقسام. بيد أن الإجابات عن الأسئلة المتعلقة بالتصميم والتخطيط مثل تلك التي أتينا على ذكرها آنفاً تختلف بين اختصاص علمي وآخر. ومن الصعب إعطاء الإجابات بالمجرد للجامعة بأسرها. بل لا بد لهذه الأسئلة أن تقدم مبتكرات محددة في المنهاج الدراسي، ومتطلبات الشهادات، والتوظيف، وكيف ينظم الأساتذة أوقاتهم وعملهم. والشراكات التي يجب إحداثها مع من هم خارج الجامعة يجب أن تستند إلى أعمال تعليمية وبحثية محددة، وأن تبني العلاقات مع الأفراد من أعضاء هيئة التدريس ومع الطلبة والإداريين. وبمقدور المديرين التنفيذيين في الجامعة أن يساعدوا في كل هذه العمليات، إنما فقط إذا كان العمل الفعلي بقيادة من هم قريبا جداً من الفعل.

ومثال ذلك، إن رؤساء الأقسام الملتزمين بالابتكارات الجوهرية هم في موقع فريد يخولهم التعاطي مع الحوافز المتضاربة التي تواجه أفراداً في هيئة التدريس. والمثال الذي تحدثنا عنه آنفاً عن الأستاذ الذي أراد أن يدرس إدارة الجودة الكلية خير نموذج لنوع القضايا التي سوف يتصدى لها رؤساء الأقسام. وهناك العديد من الصراعات المشابهة بين العلاقات والتوقعات الأكاديمية التقليدية. والكثير منها يدور حول عملية التثبيت والطريقة التي يمكن لها أن تعوق أو تقيد عملية استكشاف المناطق الفكرية الجديدة. ولأن عملية التثبيت تستند إلى مراجعة الأقران من عليا القوم فإنها يمكن أن تعوق أي انحراف عن التوجهات الجوهرية والمنهجيات السائدة. ونتيجة لذلك نجد الشباب من أعضاء هيئة التدريس يحذرون المغامرة حيث لا توجد جماعات أساسية من الأساتذة الكبار. ولهذا نجد هذه المشاعر المحافظة تحرم الجامعة والجماعات الفكرية الأكبر من أعظم المبتكرين المحتملين. ومن هنا ينبغي على رؤساء هيئات التدريس القيام باستمرار بمسح العالم الخارجي بحثاً عن قضايا هامة قد تستجد ويكون بمقدور الجامعة أن تقدم لها إسهامات فريدة في نوعها. وبمقدورهم أيضاً أن يتشاوروا مع الأساتذة المثبتين وغير المثبتين منهم حول وسائل مقارنة هذه المجالات الهامة والمثيرة للمشكلات.

وأخيراً، وإن كان لنا أن نهتدي بشيء من خبرتنا مع الشركات يمكن القول إن التغييرات الجذرية المنتظرة تقتضي إلى جانب ما تقدم نوعاً من القيادة تكون افتراضياً غير مرئية في معظم الأحيان من وجهة النظر التقليدية لرؤيتنا للتراتبية الوظيفية والمواقع الرسمية للسلطة. إن بحثنا هذا يشير صراحة إلى أن «المشاركين في الشبكة الداخلية» أو «بناة الجماعات» يلعبون دوراً بالغ الأهمية في تكوين الطريقة التي بها تتطور المؤسسات. أما في الشركات فقد يكون هؤلاء الأشخاص الموظفين المسؤولين عن الموارد البشرية أو الاستشاريين الداخليين أو المهندسين أو موظفي المبيعات، وذلك بسبب أهمية قدرتهم على عبور الحدود وعلى تحقيق الاتصال فيما بين القادة المحليين المبتكرين، وكذلك لأنهم يستطيعون نشر الأفكار والممارسات الجديدة داخل المؤسسات الكبرى.

يرجع سبب تلك الأهمية الكبرى للمشاركين في الشبكات الداخلية إلى تلك الدينامية التي بها تنتشر الابتكارات الراديكالية. ورغم أن التسلسل الوظيفي الرسمية والأعمال الإدارية الرسمية (مثل وضع الشروط والمقتضيات والمعايير الرسمية) قد تساعد في نشر الابتكارات المرحلية إلا أن المبتكرات الأساسية تميل للانتشار عبر القنوات غير الرسمية. وهذا مماثل إلى حد كبير لأمر آخر لوحظ في المجتمعات ألا وهو أن المبتكرات التكنولوجية الجديدة تدخل إلى الأسواق من قبل شركات جديدة وليس من خلال الشركات القائمة. كما لوحظ أيضاً أن هذه المبتكرات تحدث على هيئة موجات من أنشطة رجال الأعمال، مثل تلك التي نشاهدها اليوم (انظر Mensch, 1979) أما السلطة الرسمية القائمة ضمن التسلسل الإداري فهي وسيلة ضعيفة تعجز عن إذكاء الخيال وتحفيز الالتزام والعاطفة والصبر والمثابرة التي هي من العلامات المميزة للابتكار الراديكالي الذي يتهدد الأمر الواقع. بل إن انتشار الممارسات الراديكالية قد يحدث بطرق شتى بعيدة عن التخطيط والسيطرة، أو من خلال جماعات التعلم غير الرسمية، أو عبر «الجماعات

التي تنادي بالممارسة» - وهم أفراد يعرفون بعضهم بعضاً، ويثق الواحد منهم بالآخر و يتحدثون معاً عن الأشياء الجميلة التي يعملون بها.

(انظر Brown and Duguid, 1991, Wenger, 1998).

فمن هم إذن المشاركون في الشبكات الداخلية داخل بيئة الجامعة؟

لابد من القول أولاً إن الجامعات تختلف عن الشركات من حيث درجة قابلية الأفراد لعبور الحدود. فهو أمر طبيعي لرجال الأعمال في مختلف المجالات الوظيفية، وبخاصة في الشركات الكبرى، أن يتوزعوا على مساحة جغرافية واسعة. أما أولئك الذين يعملون في الجامعات فيظلون على تقارب أوثق. إضافة لذلك لدى معظم الأساتذة علاقات شخصية ومهنية مع عدد كبير من نظرائهم العاملين في الجامعات الأخرى وهذا ما يعد جزءاً من علاقات فكرية ممتدة- وهذا أمر نادر جداً في الشركات. ولكن، وبرغم كل تلك الفوائد، فإن احتمالات قيام الأساتذة بعبور الحدود الفكرية أو حدود القسم أقل كثير من احتمالات التواصل مع زملائهم في الخارج. وهنا تتضح حدة الانقسام داخل الأقسام والاختصاصات وازدياد هذه الحدة عنها داخل الشركات. معظم الأساتذة ينزعون للعيش حياة منعزلة إلى حد ما، يركزون على التعليم وبعض الأنشطة البحثية الفورية، حتى لو كانت لديهم الإمكانيات للتواصل مع نظرائهم والتعلم منهم، وحتى أولئك الذين يشغلون أنفسهم بابتكارات هامة لديهم النزعة ليكونوا مثل رجال الأعمال داخل مجتمع الأعمال يتحمسون لابتكارات من صنعهم ويتعامون عن جهود مماثلة في الابتكار قام بها آخرون.

وفي هذا المقام يوجد مجال آخر لرافعة قيادية محتملة لصالح رؤساء الأقسام والأعضاء المبتكرين من هيئة التدريس. هل هم يشركون بقوة نظراءهم في الأقسام الأخرى بخصوص ذاك النوع من الأسئلة المتعلقة بالتصميم التي أتينا على ذكرها آنفاً؟ هل يعملون على تنظيم منتديات يتبادلون فيها الرأي حول مبتكرات يتم تطويرها داخل أقسامهم ويسعون للتواصل مع أساتذة يشاركونهم الرأي في أماكن

أخرى؟ هل يبذلون مجهوداً داخل أقسامهم لقضاء بعض الوقت مع أساتذة يتوقون للمجازفة ويحاولون إجراء تجارب جديدة؟ هل يمدون لهم يد العون للالتقاء مع نظرائهم من داخل أقسامهم وخارجها؟ وفي ضوء خبراتنا تعتبر هذه الأسئلة مهام قيادية على جانب كبير من الأهمية ذلك أن القيادة تمس في الصميم بناء الكتلة الحرجة للتغيير.

لكنني في الوقت نفسه أظن أن الرافعة القيادية التي تحدثنا عنها تكمن أيضاً في النظر إلى ما هو وراء التسلسل الرسمية للوظائف ولدى أفراد من مثل أساتذة القسم ورؤساء أقسام في موقع السلطة. وما يدعو للمفارقة أن الذي يجعل أفراد الشبكة الداخلية أكثر فاعلية على الإطلاق أنهم لا يملكون السلطة الرسمية. وهذا ما يمكنهم من عبور الحدود الجغرافية وعلى نحو سريع يشكلون تحالفات وشراكات جديدة، ويجعلهم أكثر صدقية في نشر الأفكار الجديدة. ويجعلهم أيضاً أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، ذلك أنهم وكل بساطة أقل انتماءً للوضع الراهن. يقول الخبير الاستراتيجي غاري هامل Gary Hamel (في كتابه المنشور عام 1996 ص76) وهو يوجه نصيحته إلى المسؤولين التنفيذيين في الشركات داعياً إياهم إلى إشراك الشبان من ذوي الفئة العمرية 20 عاماً في التفكير بالمستقبل. ويسأل "متى كانت المرة الأخيرة التي تبادل فيها الموظف من الجيل (س) في شركتك الرأي مع اللجنة التنفيذية؟ ثم يضيف قائلاً "إن عنق الزجاجة موجود في القسم العلوي من الزجاجة".

أليس هذا دوراً قيادياً هاماً يمكن أن يلعبه الطلبة في سياق إعادة اختراع العصر الصناعي؟ أليس الطلبة دون غيرهم سيعيشون المستقبل؟ أو ليس الطلبة السفراء الطبيعيين للتغيير؟ أليسوا هم الأفراد الذين يتحركون في النظام أكثر من أي شخص آخر وبسهولة أكبر من الآخرين؟ أليسوا هم من ينشر الأفكار الجديدة من خلال التحدث مع الآخرين عما هو جدير ويشير الاهتمام؟ أليسوا هم الحلفاء الهامين للمدرسين المبتكرين لإعادة اختراع العملية التربوية؟

يقول باري رتشموند Barry Richmond الأستاذ السابق في كلية دارتموث Dartmouth ومؤسس أنظمة الأداء العالي High Performance Systems: «الطلبة هم الموارد الخفية للتعليم، والمدرسون في كل مكان يكافحون للحصول على موارد إضافية يحسون بضرورتها ليكونوا أكثر فاعلية داخل غرفة الصف. لكن الذي لا يدركه غالبيتهم أن تلك الموارد موجودة هناك أمام ناظرهم». (في حديث شخصي). أما جي فورستر Jay Forrester (199.P.10) فيقول: «ليس المدرس بعد الآن شخصاً يقدم المعرفة إلى طلبة جالسين أمامه كالملقي السلبي، إنما حين توجد فرق صغيرة من طلبة يعملون معاً ويستكشفون، يصبح المدرس زميلاً لهم ومشاركاً في التعلم. المدرسون يرسمون الاتجاه ويمنحون الفرص. وهم يتصرفون كأدلاء وأشخاص بيدهم الموارد، دون أن يكونوا أشخاصاً سلطويين يتحكمون بكل خطوة من خطوات العملية التعليمية». عمل فورستر Forrester طوال العقد المنصرم من السنين على إدارة ندوة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا عمل فيها الطلبة على تطوير مواد تعليمية جديدة، وهو عمل بدأه فورستر منذ أكثر من ثلاثين عاماً مضت. يتعلم الطلاب منهجية «دينامية الأنظمة» من خلال التطبيق العملي لمساعدة الآخرين على التعلم. وعلى نحو مماثل، شاركت خلال العام المنصرم في دورة جديدة على مستوى الخريجين نظمها معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا بهدف مساعدة الطلبة في تعلم ما يعنيه على الصعيد الشخصي ليصبح المرء أكثر تفكيراً في أفعاله وافتراضاته (انظر Orlikowski and Senge, 1999). لم يكن المدرس في هذه البيئة التعليمية يقوم بالتعليم بالمعنى التقليدي لهذه الكلمة، ذلك أنه من المستحيل أن يقول المرء لشخص آخر ما الذي ينبغي أن يفكر فيه. ففي هذه البيئة يصبح المدرسون والطلبة زملاء في التعلم.

فإذا كان جعل الطلبة شركاء مكتملي الشراكة في العملية التربوية هدفاً لابتكارات جوهرية في التعليم، ألا يكونون الشركاء الطبيعيين في عملية إعادة صنع مؤسسات التعليم العالي أيضاً؟ وإذا كان التعلم هو الهدف الأول والأساس للتعليم،

فالمطلبة ليسوا زبائن لمنتج يبيعه المدرسون. بل إنهم المبدعون المشاركون في بناء عملية التعلم. فكيف يحملون المسؤولية المشتركة لعملية التعلم ولا يكون لهم دور في إعادة تشكيل المؤسسات التي تسعى لجعل هذه العملية ممكنة؟ لكنني أعتقد أنهم فعلاً يلعبون دوراً كبيراً في عملية إعادة التشكيل هذه. إنما المشكلة تكمن في تلك العدسة التي زودتنا بها التسلسل الوظيفي التي تمنعنا، نحن الغالبية في الجامعات، من رؤية ذلك الدور.

التعاون في سبيل إعادة تشكيل جامعة العصر الصناعي

إن الهدف الأول والأساسي من طرحي لهذه الآراء هو تحفيز التفكير. وإنتي أستمح الجميع عذراً إن بدت هذه الآراء غير عملية بنظر البعض ذلك أنه من غير الواضح بعد كيف سيتم تطبيقها، أو إن بدت أفكاراً قديمة بالية وليست جديدة بنظر البعض الآخر. بيد أن كلا هذين الموقفين صحيح، على الرغم من أنهما في غير موضعهما. والواقع أنهما يعبران عن ردود فعل حتمية لمؤسسات تقدم المعرفة وليس لمؤسسات تقدم التعلم. إن البحث عن إجابات محددة هو اللعنة التي تلحق الدمار والأذى بالابتكار. لا توجد إجابات حين يبتكر الجديد. والمعرفة العملية الجديدة لا يمكن أن تتطور إلا من خلال الانخراط في عمل دؤوب لترجمة المفاهيم إلى قدرات. وعلى نحو مماثل، إن الزعم بأن فكرة ما لم تعد تثير الاهتمام بعد أن يتم بحث تفاصيلها هو في واقع الأمر تراجع الخبير عن القيام بالعمل الجاد والدؤوب للتغيير. لقد عكف الخبراء على تطوير النظريات وطرائق التفكير عبر الأنظمة منذ عشرات السنين، ومع ذلك بقيت معظم مؤسساتنا ومعظم مناهجنا الدراسية متخلفة ومقصرة كعادتها. هل هذه الثغرة القائمة بين ما هو نظري وما هو عملي ليست المكان الذي يجب أن نوجه اهتمامنا إليه؟ وأخيراً، أعتقد أن العديد من الأكاديميين يميلون نحو رفض هذه الأفكار لأنها أكثر التصاقاً بعالم الأعمال. لكن هذا في رأيي آلية غير مناسبة للدفاع لا سيما وأنها لا تتيح للأسرة الجامعية أن تتعلم من العالم حولها. ففي عالم يصبح فيه إيجاد المعرفة الجديدة ونشرها المفتاح الرئيس لقابلية جميع المؤسسات على الحياة تجد الجامعات والشركات على السواء أشياء لا حصر لها يمكن لأي طرف أن يتعلم من الطرف الآخر.

ولعل في هذا الأمر مفتاحاً لإبداع من كلا الطرفين. لقد عاشت الجامعة بشكلها المؤسسي لفترة طويلة من الزمن، وهذا ما يشير إلى أنها تملك قدرات قوية على التكيف. وهناك عدد قليل من الجامعات تعتبر أعضاء مجازين في نادي «المؤسسات ذات العمر المديد» (وأود أن أضيف هنا دون ثقة أكيدة أن هذا الواقع ليس على الإطلاق مسوغاً للاعتقاد بأنه يستحيل على المجتمع البقاء والاستمرار دون هذا العدد الهائل من الكليات والجامعات الموجودة حالياً). ولكن ما هي المزايا التي أتاحت للجامعات أن تتكيف؟ يقول البعض في معرض الإجابة عن هذا السؤال إن نظام الحكم اللامركزي الذي يجعلها أكثر قدرة ضمنية على مواصلة الابتكار. وهناك رأي آخر يقول إن السبب في ذلك عدم وجود منافس لها في تلك المشكاة البيئية الخاصة بها. لكن هذه حالة قد لا تسود لفترة طويلة، كما أشرت في مطلع هذه المقالة. ومن جهة أخرى نجد الشركات اليوم في مواجهة فعلية مع ذاك النوع من المنافسة التي بدأت الجامعات الآن تواجهه. ونجدها تتعلم القدر الكبير من المعلومات التي تعاونها في كيف تفكر مؤسسياً وكيف تعمل مؤسسياً وبطرق مختلفة عن السابق لكي تبقى قابلة للحياة وهذا شيء تكافح الجامعات بشأنه.

ربما كان المغزى المفيد الذي تعلمناه خلال السنوات العشر الأولى من حياة جمعية التعلم المؤسسي (SoL) إدراك أهمية الجمعية ذاتها. لقد أصبحت أعتقد بأنه لا يوجد بديل لبناء جماعات تشتمل على مؤسسات عديدة. ولا يوجد حتى الآن إجابات عن أسئلة كتلك التي طرحت في هذا الفصل. هناك عدد لا بأس به من الأسئلة الهامة جداً لم تطرح بعد. ويبدو أنه لا يوجد بديل أمام القادة الملتزمين ذوي التفكير العميق من كافة أصناف العمل سوى التعاون معاً في رسم الخارطة اللازمة. إنما يمكن لمجموعة صغيرة من المؤسسات الرائدة التي لديها الاستعداد للابتكار والمشاركة والتي تتصف بالالتزام العميق نحو تقدمها وتقدم غيرها، كما لديها الرغبة والاستعداد لأن تكون موضع دراسة وبمثابة مخبر تجارب، بمقدور هذه المجموعة أن تكون رائدة في تعلم كيف تتعلم لتكون مؤسسات تربوية.

بعد انقضاء بضع سنين على عمل جمعية التعلم المؤسسي SoL جاءني شخص كان يحضر أول لقاء له مع أشخاص من شركات مختلفة وقال: «إنني أدرك ما هو هذا الأمر، إنه «إدمان على كحول مجهول الاسم» لدى المديرين. فنحن جميعاً مدمنون على الأمر والسيطرة وعلى البحث عن الإجابات الصحيحة. مدمنون على إبراز علمنا بالأشياء وليس جهلنا بها. ونعتقد دوماً أن شخصاً آخر لديه القوة والسلطان لتغيير الأشياء. إن الطريقة الوحيدة للتخلص من هذا الإدمان يتمثل في التقائنا معاً». تبسمت لقوله هذا، لكنني لم أنس قط ما قاله، نحن جميعاً مدمنون، بل ونكاد لا نرى إدماننا هذا على «هذا النظام السائد حالياً في الإدارة» كما يدعو ديمينغ Deming ولعلنا لا نستطيع أن نلاحظ هذا الإدمان إلا ونحن جماعة.

نحن بحاجة لأن نكون معاً، كل امرئٍ يحتاج الآخر، وذلك بغية إيجاد الطريقة الأفضل. وقد لوحظ وجود عدد قليل من الأساتذة الجريئين يتحركون بهذا الاتجاه (انظر (Awbrey, Scott, and Senge, 1996)). ولكن حيث أن التحديات كبيرة وهائلة فهل الأخطار أكبر كثيراً من الادعاء بأن المستقبل سيكون مثل الماضي؟.

المراجع:

- Awbrey, S., Scott, D., and Senge, P. Learning to Change: A Proposal to Develop a Center for Integrative Universities. Working Draft, Oct. 1996.
- Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 1995, 27(6), 12-25.
- Block, P. Stewardship. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.
- Brown, J. S., and Duguid, P. "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation." *Organization Science*, 1991, 2, 40-57.

De Geus, A. P. *The Living Company*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press, 1997.

Forrester, J. W. "System Dynamics and Learner-Centered Learning in Kindergarten through Twelfth Grade Education." In *Road Maps (Chapter One)*, System Dynamics Group Education Project Working Paper (D-4337). Cambridge, Mass.: MIT Sloan School of Management, 1992.

Greenleaf, R. *Servant Leadership*. New York: Paulist Press, 1977.

Greenleaf, R. *The Power of Servant Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

Hamel, G. "Strategy as Revolution." *Harvard Business Review*, 1996, 74, pp. 69-82.

Jaworsky, J. *Synchronicity*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.

Mensch, G. *Stalemate in Technology*. New York: Ballinger, 1979.

Orlikowski, W., and Senge, P. "My Dad Is Getting Smarter Each Day: Creating a Practicum for Reflection Among Graduate Students." *SoL Working Paper*. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning, 1999.

Roth, G., and Kleiner, A. *The Learning Initiative at the AutoCo Epsilon Program, 1991-1994*. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning, 1996. (www.sol-ne.org).

Schon, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

- Senge, P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
- Senge, P., and others. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday, 1994.
- Senge, P., and others. *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday, 1999.
- Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

